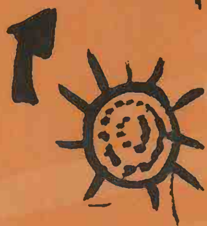
Simona-Elena Bernat



# TEHNICA ÎNVĂȚĂRII
# CIENTE

SIMONA-ELENA BERNAT



# TEHNICA ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE







PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
CLUJ-NAPOCA, 2003

Referenți științifici:
Prof. univ. dr. Miron IONESCU
Prof. univ. dr. Vasile CHIŞ

Coperta:
Könczey Elemér



Universitatea "Babeş-Bolyai"
Editura Presa Universitară Clujeană
Director: Horia Cosma
Str. Republicii, nr. 24
3400 Cluj-Napoca
ROMÂNIA
Tel.: (+40)-264-197401
Fax: (+40)-64-191906
e-mail: presa_universitara@email.ro

ISBN 973-610-181-9

*Pentru **M.K.**.,*
*care mi-a arătat că oamenii sunt*
*cea mai bună sursă de învățare.*

## CUPRINS

**CAPITOLUL 3**

PARTEA A DOUA

TEHNICI DE ÎNVĂŢARE EFICIENTĂ ....................................... 131

CAPITOLUL 1

ACTIVITATEA INTELECTUALĂ 133



CAPITOLUL 2

CUM SE OBŢINE EFICIENŢA ÎN ÎNVĂŢARE 149

**CAPITOLUL 2**

## PREFAȚĂ

Științele educației fac parte din acea categorie de discipline care trebuie să își reconsidere periodic principalul obiect de studiu: procesul de predare și învățare. Această reconsiderare e determinată de caracterul dinamic al predării și învățării, de faptul că trăsăturile definitorii se modifică substanțial de la un moment istoric la altul.

Să luăm, de pildă, **rolul profesorului**. Până nu demult, profesorul apărea în fața elevilor ca principala **bază de cunoștințe** despre o anumită disciplină. El avea cunoștințele, cărțile, studiile, articolele care spuneau ce e relevant în disciplina respectivă; el trebuia adresat, „accesat" – ca să folosim un termen din tehnologia informației – dacă cineva dorea să învețe. În ultimii ani însă rolul său s-a schimbat fundamental, datorită **democratizării fără precedent a accesului la cunoștințe**. Aceleași cunoștințe pe care profesorul ți le predă la curs le găsești pe alte câteva sute sau mii de

site-uri de pe Internet. O carte rară care, până nu demult, o găseai doar în biblioteca personală a profesorului, acum e accesibilă printr-o simplă apăsare pe taste în zeci de biblioteci virtuale. Ca atare, cunoştinţele care în urmă cu câţiva ani puteau fi accesate numai prin profesor la orele de curs, acum sunt accesate graţie tehnologiei informaţiei oricând, la orice oră din zi sau din noapte, pe zeci şi sute de locaţii din spaţiul virtual.

În aceste condiţii, rolul profesorului ca bază de cunoştinţe se reduce dramatic. El devine mai degrabă o călăuză, **un ghid,** care spune ce e relevant, ce e valoros şi ce nu prin oceanul de informaţii la care putem avea acces cu atâta uşurinţă. El trebuie să ofere mai degrabă **experienţe de învăţare**, trăiri emoţionale intense, despre miracolul unei descoperiri, despre eleganţa unei ecuaţii, despre „plăcerea textului", cum ar spune R. Barthes.

Cartea de faţă este o astfel de reconsiderare a rolului profesorului – văzut ca **antrenor** – şi a tehnicilor de învăţare eficientă. Ancorată în cercetări recente, ea invită, cu acribie şi pertinenţă, la o nouă reflecţie asupra propriilor noastre practici de predare. Căci nu este cale mai bună de a-ţi spori expertiza într-un domeniu decât reflecţia permanentă asupra propriei practici. Un

profesor care este un **practician reflexiv**, care îşi construieşte predarea pornind de la analiza învăţării, este ţelul oricărei pedagogii, susţinut cu multă competenţă de autoarea acestei lucrări.

Mircea Miclea

# INTRODUCERE LA TEHNICĂ ÎN ÎNVĂŢARE

*Profesorii predau regula, nu excepţia şi, de altfel, ei nu se pot devota unui singur ucenic; nu-l pot urmări ceas de ceas, până şi în somnul lui. Altcineva, chiar incomparabila instituţie a familiei, ce competenţă şi ce cutezanţă au? "Nu încerca prea mult spune tânărului familia; stai lângă mal, dacă vrei să-ţi fie bine." Dar antrenorul este din alt aluat; îndrăgind şi el, ca un părinte, pe tânăr, îi spune: "Aruncă-te în larg, n-ai să te îneci."*

(Noica, 1992, p.259)

Ce înseamnă a vorbi despre tehnică în activitatea de învăţare? Cum se leagă tehnica de munca intelectuală? Devine profesorul un tehnician dacă aplică o anumită metodologie? Devine pedagogia mai puţin artă?

Ce putem numi tehnică şi cu ce semnificaţie va fi folosit acest termen în lucrarea de faţă?

Într-o primă accepţiune, tehnica desemnează "totalitatea procedeelor întrebuinţate în practicarea unei meserii, a unei ştiinţe" (DEX, p.1079). Procedeele corelate cu profesiunea didactică se concretizează în metodologia utilizată pentru predare. Metodologia cuprinde procedee, metode şi mijloace care sunt folosite în domeniul didactic. Toate acestea reprezintă tehnici de eficientizare a procesului instructiv-educativ. (Cristea, 1998)

Cel mai consistent segment al metodologiei îl constituie metodele didactice. Acestea sunt create şi verificate pe bază de cercetare empirică. Practica decide în ce măsură sunt utile şi când este momentul să se producă o schimbare. Profesorul este instruit să le utilizeze în munca sa, pentru a transmite informaţii, cunoştinţe sau pentru a forma abilităţi, atitudini. Care este cea mai bună metodă? Probabil aceea care se potriveşte cel mai bine situaţiei concrete de învăţare. Valoarea reală a metodei nu este intrinsecă. Să luăm cazul conversaţiei, o metodă cu un lung istoric, de la maieutica socratică, trecând prin conversaţia de tip catehetic din Evul Mediu şi până la redescoperirea şi abordarea ei euristică de către modernitate. Metoda a fost mereu aceeaşi. Ceea ce dă

valoarea reală a unei metode este felul în care se utilizează aceasta, adică tehnica.

O a doua accepțiune a termenului menține mare parte din semnificația anterioară, dar o îmbogățește cu anumite nuanțe: "Totalitatea uneltelor şi a practicilor producției dezvoltate în cursul istoriei, care permit omenirii să cerceteze şi să transforme natura înconjurătoare cu scopul de a obține bunuri materiale" (DEX, 1079). Putem aplica această definiție la educație din perspectivă economică. Educația are şi ea un produs, iar acesta este omul format în acord cu exigențele unei anumite societăți, care a investit în formarea individului şi-l solicită pe acesta să se integreze în societate.

"Uneltele şi practicile producției" se referă la metode, procedee şi mijloace de instruire, dar şi la capacitatea de a elabora strategii de utilizare a lor pentru o educație eficientă. Ideile de cercetare şi transformare reclamă abilitatea de a combina elementele anterior enunțate, in funcție de anumite criterii, dintre care cele mai importante, în condițiile obținerii unui produs, par a fi cele ale calității şi eficienței.

Orientarea către scop asigură conexiunea cu sensul teleologic al educației. Idealul, scopurile şi obiectivele, pentru a fi atinse, solicită o atentă proiectare prealabilă a strategiilor de instruire. Tehnica în educație presupune un anumit grad de autonomie, profesorul combină metodele, procedeele şi mijloacele, raportându-se la scop şi principii, pentru a crea strategii didactice.

A treia accepțiune presupune întoarcerea pe filonul etimologic, până la izvoarele din limba greacă ale acestui termen, pe care Noica le menționează în *Simple introduceri la bunătatea timpului nostru,* referindu-se la cultura de performanță: „... o artă nu există fără meşteşug, adică fără acea *techne,* ce însemna deopotrivă artă şi meşteşug la greci." (Noica, 1992, p.152). Tehnica didactică înseamnă *savoir-faire*-ul profesiei didactice. Profesorul care *ştie să facă* din punct de vedere didactic este cel care se centrează pe "cum": cum se utilizează metodele şi mijloacele, cum funcționează ele singular şi în combinație, cum se potrivesc unele cu altele, dar şi cu scopurile, normele şi valorile educației. *Tekhne înseamnă a şti cum să faci pentru a construi şi menține armonia.* Performanța pe care o presupune tehnica didactică îl țintește pe profesor şi se referă la succesul său profesional.

Este pedagogia artă sau ştiinţă? Întrebarea aceasta are substrat real doar dacă ne referim la predare, care este şi artă şi ştiinţă. *Predarea de calitate, însă, nu se rezumă la atât, valoarea ei provine din tekhne, capacitatea profesorului de le combina pe acestea în mod eficient şi raportându-se permanent la calitate.*

Mai mult decât a preda, tehnica didactică înseamnă a învăţa pentru sine şi a facilita învăţarea altora. Majoritatea lucrărilor de pedagogie care se adresează profesorilor practicanţi prezintă modele de predare şi mai puţin modele de învăţare. Ceea ce propune această carte reprezintă o dezvăluire, din perspectivă psihopedagogică, a modului în care se produce învăţarea, cu intenţia de a accesibiliza înţelegerea mecanismelor acesteia şi, în consecinţă, însuşirea câtorva dintre tehnicile sale specifice.

Premisa de la care pornim constă în ideea că învăţarea este cu atât mai durabilă, cu cât mai înalt este gradul de reflexivitate pe care îl investim în ea. Procesul învăţării devine conştient şi activ atunci când reflectăm asupra lui, analizându-ne constant modul în care învăţăm, stabilindu-ne conştient scopuri, monitorizând progresele pe care le realizăm. Acestea sunt câteva dintre comportamentele legate de învăţare care, alături de învăţarea despre învăţare, ne transformă în profesori, studenţi şi elevi reflexivi.

Prin prezentarea unor tehnici de învăţare şi de muncă intelectuală, lucrarea de faţă propune, implicit, modelul **profesorului** care este în acelaşi timp şi **antrenor**. Sunt câteva premise pe baza cărora rolul profesorului se poate extinde în această direcţie:

- Şi profesorul trebuie să lucreze pentru performanţă individuală.
- Abordări recente ale învăţării promovează ideea că structurile cognitive nu sunt statice, potenţialul genetic este modificabil, adică este educabil.
- Reflexivitatea nu poate fi predată, ci antrenată.
- Tehnica învăţării eficiente se însuşeşte prin exerciţiu.

Care sunt caracteristicile profesorului-antrenor? Este bine pregătit din punct de vedere psihopedagogic şi al

domeniului pe care-l predă, gânditor critic-reflexiv şi autoreflexiv, precum şi dornic de a învăța el însuşi. Este profesorul care *nu predă regula*, ci o adaptează cu responsabilitate şi profesionalism la diversitatea celor care învață.

***Profesorul-antrenor facilitează învățarea elevilor săi*** printr-un demers didactic ce-i implică pe aceştia conştient şi activ. Procesul didactic pe care-l coordonează este transparent: pe de o parte, el face cunoscute elevilor obiectivele lecțiilor şi criteriile de evaluare, pe de altă parte îi învață pe elevi şi cum să învețe. Adică transmite, pe lângă conținutul obişnuit al lecțiilor, şi *meşteşugul* de a învăța eficient.

***Profesorul-antrenor crede în puterea educației***, de aceea investighează permanent *cum* se poate realiza aceasta eficient, în raport cu cerințele societății în care trăieşte şi cu finalitățile educaționale. Analizează activitatea elevilor săi şi pe cea proprie. Este flexibil, dar interoghează critic ideile pe care le vehiculează, elementele de noutate pe care le introduce, strategiile pe care le utilizează. De asemenea, verifică valoarea practică a ceea ce predă, stabileşte conexiuni cu realitatea concretă şi valorifică în predare experiența anterioară acumulată de elevi, fie că aceasta provine din şcoală, fie din mediul extraşcolar.

***Profesorul-antrenor îşi iubeşte şi îşi respectă elevii şi profesia***, de aceea el învață constant şi se autoperfecționează, pentru a se putea transforma pe sine în sursă de învățare şi instrument al educației pentru elevii săi. Este conştient că numai menținând pasul cu progresul în cunoaştere poate să mențină şi calitatea activității sale. Înțelege rolul modelelor în formare şi încearcă să fie el însuşi un model de profesionalism în domeniul său.

Paradigma în care profesorul antrenor se încadrează cel mai bine este cea a antrenamentului intelectual. Teoriile despre învățare care răspund acestei paradigme, precum şi aplicațiile lor pedagogice vor fi prezentate în Capitolul 1 al primei părți. Premisa antrenamentului intelectual constă în asumția că potențialul individual nativ este modificabil şi poate fi dezvoltat aplicând anumite tehnici. Capacitatea de a rezolva probleme, reflexivitatea şi autoreflexivitatea, gândirea critică, gândirea laterală, controlul efortului investit în

învățare, monitorizarea progresului în dezvoltarea potențialului de învățare reprezintă nucleul principal de abilități care pot fi modelate prin antrenament intelectual.

Conținutul prezentei lucrări se adresează acestui tip de profesor, precum şi tuturor profesorilor care sunt interesați de *mai bine* în munca lor. Reprezintă o selecție de informații, de fundamentări teoretice psihologice abordate din unghi pedagogic, de modele şi, mai ales, aplicații, fără pretenția de exhaustivitate şi cu invitația la analiză critică şi la probare în practică.

Studenții şi elevii îşi pot forma şi singuri un anumit mod de a învăța, dar pot dobândi mai uşor abilități în acest sens sub îndrumarea competentă a profesorilor. Învățarea devine reală atunci când ne foloseşte cu adevărat în viață, iar pentru aceasta este nevoie să ne însuşim acele tehnici care ni se potrivesc cel mai bine. Pentru a avea succes în a-i învăța pe elevii noştri ceea ce dorim este necesar să experimentăm noi înşine mai întâi, pentru a înțelege şi să fim încrezători că, folosind tehnica adecvată, orice elev poate atinge succesul în învățare.

* *
*

Mulțumesc tuturor profesorilor mei, de la care am învățat *cum să fac* în munca didactică.

Mulțumesc studenților mei, care au avut întotdeauna încredere să-mi încredințeze judecățile lor critice, precum şi ideile lor despre învățare şi despre profesia didactică.

Mulțumesc prietenilor şi colegilor mei profesori, mai vechi sau mai recenți, care îmi împărtăşesc constant temerile şi speranțele lor în şi pentru educație. Dintre aceştia, un gând special se îndreaptă către profesorul Charles Temple, pentru susținerea constantă, cărțile donate şi dialogurile productive.

Mulțumesc părinților şi surorii mele, pentru sprijinul constant, şi mai ales bunicii mele, de la care am deprins grija pentru ce se cuvine şi pentru lucrul bine făcut.

# BIBLIOGRAFIE

1. Coteanu, I, Seche, L. Şi Seche M. (1996) – *Dicţionar explicativ al limbii române,* Univers Enciclopedic, Bucureşti.
2. Cristea, S. (1998) – *Dicţionar de termeni pedagogici,* EDP, Bucureşti.
3. Noica, C. (1992) – *Simple introduceri la bunătatea timpului nostru, Humanitas,* Bucureşti.

# PARTEA ÎNTÂI

# ARHITECTURA ÎNVĂŢĂRII UMANE

*Unde este înţelepciunea pe care am pierdut-o în cunoaştere, unde este cunoaşterea pe care am pierdut-o în informaţie?*
(T.S. Eliot – *Fortăreaţa*)

# CAPITOLUL 1
# CE ESTE ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ

## CUM SE PRODUCE ÎNVĂȚAREA?

O bună cunoaştere a procesului învăţării face mai eficientă luarea deciziilor de adaptare pe parcursul unei lecţii, pentru profesori, sau a deciziilor de elaborare a programelor individuale de învăţare, în cazul studenţilor şi al elevilor.

Care sunt etapele pe care le parcurgem atunci când învăţăm?

O primă fază este cea de contact cu informaţiile noi, urmată de o prelucrare a acestora, până când are loc înţelegerea. Am putea numi această fază achiziţie. Faza următoare este cea de interiorizare a noilor cunoştinţe şi de integrare a lor într-un sistem personal, coerent, care se construieşte pornind de la experienţele anterioare. Am putea numi această fază interiorizare. A treia fază presupune acţiune din perspectiva noilor achiziţii, care, odată dobândite şi operaţionalizate, trebuie utilizate. Aceasta înseamnă că vom acţiona conştienţi fiind şi de faptul că ştim ceva în plus, şi de faptul că ştim la ce ne foloseşte ceea ce tocmai am aflat. Am putea numi această fază modificare. Pasul final este cel de concretizare a modificărilor în abilităţi şi comportamente. Am putea numi această fază rezultat. A atinge nivelul rezultatelor înseamnă a acţiona fără să uităm că am învăţat ceva.

Un aspect important legat de modificările produse este că acestea, pentru a putea fi considerate învăţare reală, trebuie să fie menţinute (Gagné, 1975). Odată ce modificarea a avut loc, aceasta este stabilă şi poate fi transferată asupra situaţiilor noi.

Învăţarea se construieşte pe baza experienţelor anterioare şi este influenţată de climatul în care se realizează. Există factori interni (motivaţia, potenţialul intelectual, particularităţi psihoindividuale şi de vârstă etc) şi factori

externi ai învăţării (experienţele de învăţare, contextul, evenimentele instruirii etc).

*Învăţarea înseamnă achiziţie, urmată de o interiorizare, care duce la o modificare, observabilă prin intermediul unor rezultate.* Modul în care acestea au loc a fost studiat de către psihologi şi pedagogi, iar rezultatele cercetării lor se concretizează în teorii ale învăţării.

## ÎNVĂŢAREA EFICIENTĂ

Învăţarea eficientă are trei caracteristici importante:

- este activă
- este orientată către scop
- duce la rezultate măsurabile.

Instrumentele învăţării eficiente sunt gândirea critică şi strategiile metacognitive.

Învăţarea activă presupune implicare şi participare conştientă în procesul de construire a cunoştinţelor. A da semnificaţie personală materialelor care sunt învăţate înseamnă a le transpune în sisteme proprii de cunoştinţe, a stabili permanent legături între experienţele anterioare şi cele noi, între cunoştinţe şi aplicabilitatea lor, între şi în interiorul domeniilor de cunoaştere.

Orientarea către scop presupune orchestrarea eforturilor înspre atingerea unor obiective. Obiectivele se stabilesc pornind de la punctele slabe existente, care vor fi convertite în nevoi de instruire şi autoinstruire. Obiectivele în învăţare pot viza achiziţia de informaţii, formarea de abilităţi, formarea de comportamente sau dezvoltarea potenţialului de învăţare. Obiectivele se stabilesc înainte şi în funcţie de ele se aleg conţinuturile şi procedeele. Proiectarea activităţilor de învăţare eficientă se realizează prin obiective nu prin conţinut.

Rezultatele măsurabile sunt un imbold pentru a continua investiţia de efort în învăţare. Rezultatele se concretizează în aspecte imediate (examene promovate, concepte stăpânite, idei însuşite), dar există şi rezultate care vor putea fi demonstrate în timp mai îndelungat (succes în profesie, performanţă intelectuală, comportamente în viaţa concretă). Dezvoltarea personală este un continuum, nu se încheie odată cu dobândirea unei achiziţii sau obţinerea unui

rezultat. Calitatea este o coordonată cheie a rezultatelor obținute prin învățarea eficientă.

Gândirea critică este instrumentul învățării eficiente care ajută o persoană să se orienteze în lumea alternativelor posibile şi să-şi conştientizeze mecanismele propriei gândiri. Cel mai important aport al gândirii critice este că provoacă la acțiune, orice înțelegere este urmată de o acțiune în consecință. Perseverența în învățare duce la stabilitatea achizițiilor. Capacitatea de reflecție şi autoreflecție critică asupra experiențelor de învățare se concretizează în posibilitatea de a opta argumentat, pe baza unor dovezi valide asupra direcțiilor de dezvoltare personală.

Strategiile metacognitive denumesc aspectele legate de monitorizarea şi controlul învățării, precum şi dezvoltarea potențialului de învățare. Automonitorizarea progresului şi controlul efortului investit în învățare atrag după sine nevoia de a deprinde tehnicile de învățare. A decide resursele, cantitatea acestora şi momentul investirii lor înseamnă a învăța inteligent. A învăța cum să înveți înseamnă amplificarea capacității individuale de învățare, cu alte cuvinte a accelera eficient procesul învățării.

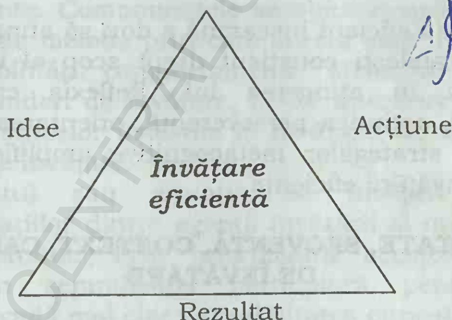



Figura 1– Triunghiul eficienței în învățare

Eficiența apare la intersecția a trei coordonate, aflate permanent în echilibru: ideea, acțiunea şi rezultatul.

Echilibrul este elementul cheie al acestui triunghi al eficienței. Ideea înseamnă a da semnificație personală învățării, a urmări un scop, acțiunea înseamnă capacitatea de a investi în atingerea acelui scop, iar rezultatul este garanția

atingerii scopului. Centrarea pe idei şi principii duce la o învăţare teoretică, centrarea pe acţiune duce la pierderea din vedere a scopului, centrarea pe rezultate duce la tehnicizare şi pierderea semnificaţiei învăţării.

Un alt aspect important al relaţiei idee-acţiune-rezultat îl constituie dinamica acesteia. După ce o idee a fost transpusă în rezultat prin intermediul acţiunii, procesul reîncepe, prin alegerea altor idei, a altor obiective.

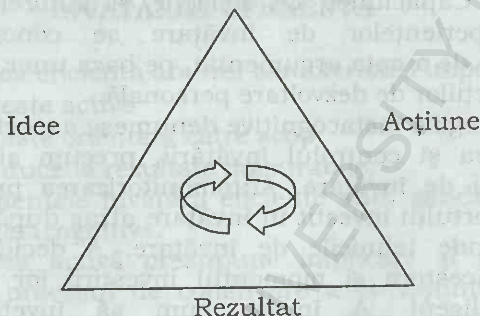



Figura 2 – Dinamica relaţiei idee-acţiune-rezultat

A învăţa eficient înseamnă a dori să atingi un rezultat, pe care îl stabileşti conştient drept scop al învăţării şi te implici activ în atingerea lui. Reflexia critică asupra alternativelor, acţiunea perseverentă, orientarea spre calitate şi utilizarea strategiilor metacognitive amplifică rezultatele pozitive ale învăţării eficiente.

## UNITATE, SECVENŢĂ, CONTEXT, CADRU DE ÎNVĂŢARE

Ca rezultat al analizei din perspectivă pedagogică a procesului învăţării patru concepte se impun spre a fi luate în considerare: unitatea, secvenţa, cadrul şi contextul de învăţare.

Unitatea de învăţare reprezintă o diviziune logică a unui conţinut care urmează a fi însuşit, împreună cu ansamblul de deprinderi care este corelat acelui conţinut. În interiorul unei unităţi de învăţare sunt cuprinse mai multe subunităţi, prin care se realizează o achiziţie a unui grupaj

articulat de cunoştinţe, a unui comportament, a unei abilităţi, a unei deprinderi de învăţare. Dintre acestea, cea mai mică subunitate este secvenţa de învăţare.

Secvenţa de învăţare reprezintă rezolvarea unei sarcini de învăţare într-un timp dat, cu scopul de a atinge un rezultat. Secvenţa de învăţare începe cu o sarcină de lucru (Radu, 2000), continuă cu îndeplinirea acesteia într-un timp determinat şi cu o anumită investiţie de resurse, şi se finalizează cu un rezultat. (vezi Figura 3) Acesta poate fi: însuşirea unui algoritm, învăţarea unei poezii, achiziţia unui grupaj de cunoştinţe.

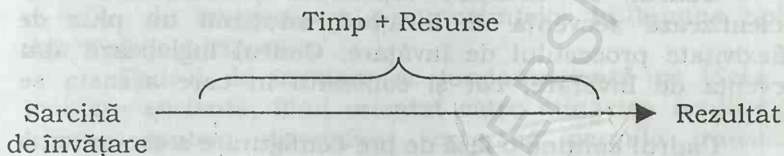



Figura 3 – Sarcina de învăţare

Secvenţa de învăţare include componente şi metacomponente. Componentele se obiectivează în conţinut, şi ansamblul de metode prin care acesta este transformat în cunoştinţe, abilităţi, comportamente. Metacomponentele se referă la deprinderi de învăţare, fie de apreciere şi control a efortului şi resurselor investite în învăţare, fie de însuşire a unor tehnici de învăţare.

Contextul sau situaţia de învăţare reprezintă ansamblul relaţiilor dintre agenţii învăţării şi mediul în care acestea se produc. Prin intermediul acestora învăţarea dobândeşte o semnificaţie particulară pentru educat, ajutându-l să vadă mai clar aplicabilitatea cunoştinţelor.

Teoria învăţării situaţionale (Collins, Brown şi Newman, 1987) promovează ideea achiziţiei cunoştinţelor şi abilităţilor în contexte care demonstrează cum pot fi utilizate aceste cunoştinţe şi abilităţi în viaţa reală. Modelul învăţării prin ucenicie le oferă celor care învaţă posibilitatea de a se implica activ, de a observa, de a se angaja, în contexte semnificative.

Contextul influențează nu doar tehnicile de predare, ci şi mijloacele didactice. Modelele şi simulările folosite pentru predare şi învăţare reconstruiesc lumea reală în lumea şcolii.

Diversificarea contextelor de învăţare nu produce de la sine dezvoltarea capacităţii de transfer a cunoştinţelor în contexte noi. Acest lucru se produce numai când există o secvenţă de învăţare bine organizată, plasată într-un context semnificativ.

Dacă situaţiile de învăţare sunt complexe şi diverse, se realizează nu doar achiziţii de cunoştinţe sau abilităţi, ci şi achiziţii ale metacomponentelor.

Cadrul de învăţare reprezintă o structură care eficientizează secvenţa de învăţare, aducând un plus de reflexivitate procesului de învăţare. Cadrul înglobează atât secvenţa de învăţare, cât şi contextul în care aceasta se produce.

Cadrul conţine o fază de pre-configurare a secvenţei, o fază destinată realizării secvenţei de învăţare şi o fază de reflecţie asupra experienţelor de învăţare. (vezi Figura 4) Cadrul de învăţare este un eşafodaj care orientează gândirea , amplificând în acelaşi timp potenţialul intelectual al celui care învaţă. Fazele care premerg sau urmează secvenţei de învăţare sunt cele care dezvoltă în mod direct metacomponentele, prin conştientizarea, exersarea şi diversificarea instrumentelor intelectuale.

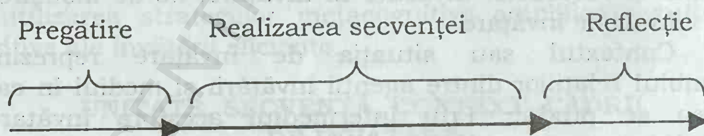



Figura 4 – Cadrul de învăţare

Un exemplu ilustrativ de altfel de cadru de învăţare este cadrul Evocare/Realizarea Sensului/Reflecţie (Steele, Meredith şi Temple, 1998) propus de programul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice". În faza evocării se orientează atenţia celor care învaţă înspre un anumit subiect, în faza realizării sensului se abordează acel subiect din diferite unghiuri şi prin strategii specifice, pentru a fi

însuşit, iar în faza evocării se desfăşoară activităţi care permit reflecţia asupra experienţelor de învăţare parcurse.

Tot exemple de cadre de învăţare pot fi considerate şi modelele propuse de David Ausubel şi Donna Ogle. Modelul organizatorilor cognitivi daţi în avans (Ausubel, 1960) are trei faze: introducerea organizatorilor, realizarea sarcinilor şi materialelor de învăţat şi întărirea structurii după care au fost organizate cunoştinţele prin revenire la organizatorul cognitiv. Modelul „Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat" (Ogle, 1986) cuprinde o fază de reactualizare şi organizare a cunoştinţelor anterioare („Ştiu"), o fază de stabilire a obiectivelor de învăţare („Vreau să ştiu"), urmate de o secvenţă de învăţare şi apoi de o fază de reorganizare a cunoştinţelor în lumina noilor informaţii achiziţionate.

Cadrul de învăţare se fundamentează pe ideea de învăţare eficientă, fiind orientat către atingerea rezultatelor într-un context diversificat, care să permită transferul cunoştinţelor şi abilităţilor în alte contexte. Strategiile metacognitive sunt mai prezente în interiorul cadrului de învăţare decât în interiorul secvenţei sau al contextului luate separat. De asemenea, prin eşafodajul care se construieşte pentru achiziţia cunoştinţelor, metacomponentele sunt şi ele organizate şi structurate.

# BIBLIOGRAFIE


1. Ausubel, D. (1960) – *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*, Journal of Educational Psychology, nr.51, p. 267-272.
2. Brandt, R.S. şi Perkins, D.N. (2000) – *The Evolving Science of Learning*, în Education in a New Era, Ed. Brandt, R.S., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandra, Virginia.
3. Collins, A., Brown, J.S. şi Newman, S.E. (1987) – Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, wrtiting and mathematics, Center for the Study of Reading, Cambridge, MA.
4. Cristea, S. (1998) – *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP, Bucureşti.
5. Gagné, R. (1975) – *Condițiile învățării*, EDP, Bucureşti.
6. Ionescu, M. şi Radu, I. (2001) – *Didactica modernă*, Dacia, Cluj-Napoca.
7. Jinga, I. şi Negreț, I. (1994) – *Eficiența învățării*, Editis, Bucureşti.
8. Miclea, M. (1994) – *Psihologie cognitivă*, Gloria, Cluj-Napoca.
9. Neacşu, I. (1990) – *Instruire şi învățare*, Editura Ştiințifică, Bucureşti.
10. Ogle, D. (1986) – *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*, The Reading Teacher, Vol. 39, No. 6, Feb. (pp. 564-570)
11. Radu, I. (2000) – *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, în „Studii de pedagogie aplicată" (coord. Ionescu, M., Radu, I. şi Salade, D.), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
12. Steele, J.L., Meredith, K.S. şi Temple, C. (1998) – *A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum*, Ghidul I, pregătit pentru proiectul Reading and Writing for Critical Thinking.
13. Temple, C. (2001) – *Strategies for Use Across the Curriculum, Reading* and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York.

## EXERCIŢII

Reflectaţi asupra ultimei experienţe de învăţare pe care aţi parcurs-o. Analizaţi această experienţă din perspectiva triunghiului învăţării eficiente.

Găsiţi o altă reprezentare grafică a învăţării eficiente.

Identificaţi elemente concrete care pot produce dezechilibrarea triunghiului învăţării eficiente. Încercaţi să găsiţi modalităţi de depăşire a acestora.

Enumeraţi modalităţi de diversificare a contextului în care se produce învăţarea şcolară sau academică.

Alegeţi o disciplină de studiu şi încercaţi să o divizaţi în unităţi logice de conţinut.

Gândiţi-vă la o experienţă de învăţare recentă. Precizaţi ce aţi învăţat la nivel de cunoştinţe, abilităţi, comportamente, atitudini şi ce aţi învăţat despre felul în care dumneavoastră înşivă învăţaţi.

Stabiliţi-vă o sarcină de învăţare. Estimaţi timpul şi resursele necesare pentru realizarea acesteia. În final, comparaţi estimarea cu situaţia reală. Ce aţi observat?

Elaboraţi criterii de autoapreciere a eficienţei învăţării.

Gândiţi-vă la o persoană pe care o cunoaşteţi bine şi o admiraţi pentru eficientă. Cum învaţă acea persoană?

# CAPITOLUL 2
# TEORII ASUPRA ÎNVĂŢĂRII ŞI APLICAŢIILE LOR PEDAGOGICE

Teoriile asupra învăţării prezintă viziuni coerente asupra modului în care se produce învăţarea, din perspectiva unei anumite fundamentări teoretico-ştiinţifice.

Vom grupa teoriile despre învăţare în patru mari categorii: behaviorismul, cognitivismul, constructivismul, antrenamentul intelectual. În final vom puncta câteva dintre influenţele pe care neuroştiinţele le-au demonstrat deja asupra învăţării, încercând să prefigurăm următoarele orientări în teoriile despre învăţare.

## BEHAVIORISMUL

### SCENARII POSIBILE

*Prof. dr. Comportament Vizibil, directorul Şcolii Generale Recompensa, îi salută călduros pe cei nouă elevi, trimişi la direcţiune de către Consiliul Profesoral, pentru a li se onora rezultatele şcolare.*

*- Felicitări fiecăruia dintre voi! spune directorul. Profesorii voştri mi-au spus că aţi obţinut note foarte bune la simularea examenului de limba şi literatura română, ceea ce demonstrează că sunteţi pregătiţi pentru examenul de capacitate din vară. Acestea sunt diplomele care arată respectul şcolii noastre pentru ceea ce aţi făcut. Şi, aşa cum ştiţi, la câştigarea unor astfel de diplome pentru toate disciplinele, veţi fi invitaţi la o pizza, cu două săptămâni înainte de examenul final. Deci, continuaţi să munciţi şi şcoala noastră va fi mândră de voi.*

*În curtea Liceului Teoretic Avertisment, elevii citesc un afiş anunţând noua orientare pe care conducerea şcolii a adoptat-o cu câteva zile înainte:*

*„Începând de astăzi, elevii cu mai mult de trei absenţe nemotivate vor fi suspendaţi şi nu mai au dreptul de a intra în şcoală decât dacă vin însoţiţi de părinţii lor, pentru a participa la o întâlnire cu directorul adjunct. Pentru a fi readmişi la şcoală, elevii vor trebui să elaboreze şi să semneze un acord de a frecventa şcoala zilnic şi să propună un plan pentru a evita absentarea de la cursuri fără acceptul unei autorităţi şcolare."*

## CUVINTE CHEIE

apreciere
asociere
autodisciplină
autoritate
caracter
contract
comportament
condiţionare
conexiune
confirmare
consecinţă
control
disciplină
feedback
ierarhizare
imitare
infirmare
instruire
întărire
manifestare
modelare comportamentală
măsurabil
obiective
observare
răspuns
program
recompensă
regulamente
sancţiune
sarcini de învăţare
stimul
unitate de învăţare

## CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂŢARE?

**Condiţionarea clasică** a fost cercetată de fiziologul rus I. P. Pavlov, la începutul secolului XX. Premisa de la care porneşte Pavlov constă în ideea că între stimulii din mediu şi reacţiile organismului există o legătură. Următorul pas este de a crea legături între anumite semnale din exterior şi reacţiile organismului, printr-o substituire de stimuli. Experimentele lui Pavlov au implicat studierea reacţiilor câinilor în diferite situaţii. Cel mai cunoscut este cel în care câinele era ţinut într-o cuşcă, prevăzută cu un bec. De câte ori câinele era hrănit, se aprindea becul sau se auzea un clopoţel, astfel că,

după un timp, câinele a început să saliveze doar la vederea luminii sau la auzul clopoțelului. Salivarea la semnalul sonor sau luminos în locul gustului este o reacție condiționată. Condiționarea se produce între diferiți centri nervoşi.

**Conexionismul.** În aceeaşi perioadă, în SUA, Edward Thorndike a elaborat teoria conexionismului, care afirmă că învățarea are la bază formarea unor conexiuni la nivelul centrilor nervoşi din creier. Cel mai important aspect al acestei teorii constă în legea efectului: învățarea se face printr-o succesiune de încercări şi erori, dacă încercările au succes sunt reținute, dacă nu au succes sunt inhibate. Unul dintre elevii lui Thorndike a realizat următoarea experiență: un şoarece trebuia să învețe parcurgerea unui labirint pentru a obține hrana. Pe parcurs a fost introdusă şi o plăcuță metalică, legată la o sursă de curent. Când şoarecele călca pe ea era curentat, învățând astfel să evite obstacolul prin săritură.

**Condiționarea operantă sau behaviorismul ştiințific.** Thorndike a evidențiat faptul că învățarea se produce nu doar prin conexiunea stimul-răspuns, ci şi pentru că stimulii produc nişte consecințe plăcute. Acesta a fost punctul de pornire pentru cercetările lui B. F. Skinner, Watson şi Tolman. John Watson este cel care a cerut psihologiei să dezvolte o practică obiectivă, observând stimulii, situațiile în care se produc şi comportamentele. Acest tip de psihologie se numeşte behaviorism.

Behaviorismul porneşte de la premisa că interiorul este exprimat prin comportament, de aceea manifestările exterioare sunt importante.

B. F. Skinner a fundamentat noțiunea de modelare comportamentală, care se realizează prin intermediul întăririlor pozitive şi negative. Întărirea pozitivă se obține prin permisiunea de a accede la ceva plăcut, iar întărirea negativă se obține prin permisiunea de a evita stimuli neplăcuți. Pentru studiile sale, cercetătorul a folosit cutia Skinner. Aceasta conținea elementele simple, necesare învățării unui răspuns. Un porumbel sau un şobolan erau închişi în această cutie, unde se aflau o pârghie, un jgheab pentru hrană şi o sursă de lumină. La un moment dat, animalul atingea pârghia sau reperul declanşator al hranei (un punct alb pe un fond

negru), iar acest comportament îi era întărit pozitiv prin oferirea unei recompense: hrana. Dacă apăsând pârghia animalul evita ceva neplăcut, cum ar fi un şoc electric, comportamentul de a apăsa pârghia îi era întărit negativ.

Un aspect important în utilizarea întăririlor, fie ele pozitive sau negative, îl constituie momentul acordării acestora. Întărirea intensifică ultimul comportament manifestat, astfel că, dacă nu intervine imediat, există riscul de a produce o învăţare inadecvată. De exemplu, dacă între momentul apăsării pârghiei şi momentul apariţiei hranei animalul avea timp să mai facă ceva, ajungea să dezvolte un comportament superstiţios, crezând că e ceea ce i se cere: se învârtea, se scărpina după ureche, pentru că asocierea avusese loc între aceste gesturi şi recompensă.

**Învăţarea socială sau învăţarea prin imitaţie.** Albert Bandura şi colaboratorii săi au studiat influenţa modelelor asupra formării comportamentelor sociale, prin imitare. Imitarea este grevată de consecinţele pe care copilul le atribuie unei acţiuni, consecinţe care acţionează ca un sistem de întărire secundar.

Experimentul realizat de echipa lui Bandura a studiat felul cum reacţionează copiii când se confruntă cu diferite tipuri de modele. S-a lucrat cu copii a căror vârstă era cuprinsă între 3 şi 6 ani. Ei au fost împărţiţi în patru grupe astfel: primul grup a privit un adult comportându-se agresiv cu un „Hopa Mitică", cel de-al doilea grup a văzut aceeaşi scenă filmată şi proiectată, cel de-al treilea grup a vizionat scena sub forma unui film de animaţie, iar cel de-al patrulea grup nu a fost expus nici unui model, fiind lotul de control. După vizionare, copiii au fost lăsaţi să se joace într-o cameră în care printre jucării se afla şi un „Hopa Mitică". După un timp, adulţii le-au luat jucăriile în momentul în care copii se simţeau cel mai bine. Când le-au înapoiat jucăriile s-a constatat manifestarea unui comportament agresiv al copiilor faţă de jucării, ordinea inversă a numărului de acţiuni negative în 20 de minute fiind: grupul al treilea 99, grupul al doilea 92, primul grup 83, iar grupul al patrulea 54.

Acest model de învăţare a fost numit învăţare indirectă, prin imitaţie. Bandura a demonstrat că probabilitatea de a se produce un comportament este strâns

legată de consecințele pe care copilul le anticipează. Dacă acei copii au văzut că adultul a fost certat, nu i-au mai imitat la fel de mult comportamentul. La fel, dacă au fost recompensați pentru imitarea modelului diferențele dintre grupuri s-au redus semnificativ. Consecințele acțiunilor funcționează ca un sistem secundar de întăriri, prin care se formează comportamentele sociale.

## COMENTARII

Recompensa nu este o întărire pozitivă, fiind în schimb un efect plăcut, care apare în urma utilizării unei întăriri pozitive. Dacă spunem unui elev: „Eşti cel mai bun elev din clasă" îi oferim o recompensă. Dacă îi spunem aceluiaşi elev: „Îmi place modul în care ai rezolvat problema" avem de-a face cu o întărire pozitivă, al cărei rol este de a-l face pe copil să învețe un mod corect de rezolvare a unei situații.

Pedeapsa nu este o întărire negativă, ea nu face decât să suprime un comportament greşit, dar nu îl învață pe elev că acel lucru este greşit şi că ar trebui să îl evite în continuare. Dacă spunem unui elev: „Eşti cel mai slab elev din clasă" îl pedepsim. Dacă îi spunem: „Nu îmi place felul în care ai lucrat" îi dăm o întărire negativă, din care copilul ar trebui să învețe să evite acel tip de comportament, pentru că nu este dezirabil. Skinner este foarte categoric în privința pedepsei, considerând că utilizarea ei ca metodă de educare este total greşită. Recomandă, însă, recompensa şi, mai ales, încurajarea. Dacă este utilizată în exces însă, şi încurajarea va duce la unele efecte negative.

Cercetările au demonstrat că în ceea ce priveşte rata de dispariție a comportamentelor întărite apar diferențe în funcție de tipul de întărire folosit. Comportamentul întărit negativ este extrem de rezistent la stingere, chiar dacă nu a mai fost întărit de multă vreme, iar comportamentul întărit pozitiv dispare mai uşor. Pentru a preveni acest lucru, s-au construit programe de întărire. Dintre acestea, cel în care rata de stingere devine extrem de scăzută în cazul întăririlor pozitive este programul de întărire la interval variabil. Aceasta înseamnă că întăririle pentru acelaşi tip de comportament vor fi acordate la intervale de timp neregulate.

Sistemul de întăriri modelează caracterul (Locke, 1971), aşa cum observă empiriştii încă din secolul al XVII-lea, „stima" şi „dispreţul" fiind mijloace prin care se învaţă principiile. Deşi pare a influenţa doar aspecte legate de comportament sau de personalitate, întăririle, combinate cu alte forme de feedback (corectiv, predictiv, formativ) influenţează şi cogniţia, la nivelul formării conceptelor. Aceasta este, însă, o direcţie recentă de cercetare (Brandt şi Perkins, 2000), prin care se realizează o reconciliere a constructivismului cu behaviorismul.

## APLICAŢII PEDAGOGICE

### 1. Modelarea comportamentului prin sistemul întăririlor

Sistemul întăririlor pozitive şi negative poate acţiona în mod direct sau în mod indirect. Acţiunea directă apare atunci când întăririle iau forma încurajărilor sau a inhibărilor anumitor comportamente. Acţiunea indirectă apare atunci când pedepsele şi recompensele sunt folosite pe post de întăriri.

Există şi un sistem secundar de întăriri, cel al consecinţelor. Dacă se anticipează anumite urmări ale actelor sale de către un individ sau dacă i se prezintă aceste consecinţe de către altcineva, el va acţiona evitând sau proliferând anumite comportamente.

Modelarea comportamentală ţine de latura formativă a educaţiei, dar şi de dimensiunea atitudinală şi afectiv-motivaţională a acesteia.

### 2. Elaborarea de regulamente şcolare interne

În crearea unui sistem bazat pe recompensă şi pedeapsă, există extrem de puţine avantaje, şi foarte multe limite. Acestea sunt vizibile cu uşurinţă, pentru că nu putem recompensa fiecare achiziţie a elevului, ar fi prea costisitor şi ar avea ca efect final demotivarea pentru învăţare. În ce priveşte pedeapsa, administrarea ei după fiecare greşeală ne aduce în minte şcoala din perioada Evului Mediu. Principiul

„bătăii rupte din rai” sau al „calului bălan” ne trimit cu gândul înspre dresaj, mai degrabă, decât înspre educație.

Literatura română ne pune la dispoziție câteva exemple de dascăli care au pus în practică ideea pedepsei prin bătaie: preotul din povestirea lui Creangă sau Domnul Vucea din povestirea lui Agârbiceanu.

Rezultatele unui astfel de tratament sunt vizibil negative, influențând evoluția ulterioară a copilului:

- pe termen mediu copilul urăşte şcoala şi învățătura, apare absenteismul, scade încrederea în sine, motivația intrinsecă pentru învățare este inhibată, se instaurează teama;
- pe termen lung, probabilitatea ca un elev care a fost agresat să repete acelaşi tip de comportament când va fi adult este foarte mare.

Administrarea de recompense şi pedepse poate fi utilizată ca stimulent pentru învățare, dar numai dacă se face într-un mod judicios. Recompensa poate stimula motivația pentru învățare, dar dacă este oferită prea des va produce exact efectul contrariu: elevul va învăța numai pentru obținerea recompensei. Recompensele pot fi: materiale (banii, cadourile), simbolice (premiile, notele), acționale (evenimente, spectacole, vizite, excursii) şi sociale (respect, apreciere). Aplicarea lor produce efecte negative pe termen mediu şi lung, câteva dintre acestea fiind: copilul va învăța că adultul are o poziție superioară, că este mai important ceea ce gândesc alții decât ceea ce gândeşte el, se va simți judecat şi nu acceptat, se va teme de greşeli şi va evita să fie original. În privința pedepselor, pedagogia modernă nu recomandă folosirea lor, dar nu poate controla nici comportamentul fiecărui profesor în parte şi nici comportamentul familiei. Ceea ce ştiințele educației pot face, în schimb, este să cerceteze efectele utilizării pedepselor şi să le facă publice.

Pedepsele sunt de două tipuri, fizice şi psihice. Pedepsele fizice (bătaia, restricția hranei, reducerea timpului liber, retragerea banilor de buzunar etc.) vor genera un caracter slab, din punct de vedere moral, pe când pedepsele psihice (copilului i se reproşează că a rănit pe cineva, este făcut să se simtă vinovat şi responsabil pentru faptele sale)

vor genera unul puternic. Mackinnon, în 1938, a demonstrat acest lucru printr-un studiu asupra comportamentului studenților la examene. Acestora li s-a dat ocazia să copieze şi s-a constatat că au copiat aceia care suferiseră pedepse fizice de la părinții lor în copilărie, pe când cei care au suferit pedepse psihologice au rezistat tentației de a trişa.

Tot două categorii de pedepse identifică şi Geissler (1977), cele disciplinare şi cele educative. Primele ar fi o premisă a învățării, adică ar avea rolul de a pregăti climatul pentru învățare şi ar avea caracter extern, iar cele din a doua categorie ar implica un raport între sentimentul de culpabilitate şi cel de responsabilitate, având un caracter intern şi rolul de a fortifica voința.

Considerăm ideea de educație incompatibilă cu cea de pedeapsă. Pentru crearea unui climat favorabil învățarii sunt necesare reguli, dar stabilirea acestora se poate realiza prin implicarea elevilor şi a profesorilor, iar menținerea disciplinei se poate realiza prin responsabilizarea elevilor pentru propria învățare şi prin sistemul de modelare comportamentală prin întăriri.

## 3. Instruirea programată

Instruirea programată este o tehnică de învățare, care presupune divizarea conținuturilor în unități mici, ale căror structură şi mod de prezentare sunt supuse unei atente programări. Elevul poate parcurge aceste programe în ritmul propriu, la finalul fiecărei unități el primind un feedback, cu rol de întărire pozitivă sau negativă. Participarea activă a elevului la învățare este implicită, întrucât el se străduieşte să ofere un răspuns corect, numai aşa putând avansa în program.

Instrumente utile pentru acest demers sunt casetele audio sau video, programe de calculator, manuale de instruire programată. Acest tip de învățare se poate realiza şi în afara şcolii, pentru că programele pot fi utilizate de către cei care învață şi fără îndrumarea profesorului. Rolul profesorului se deplasează înspre conceperea programelor şi a instrucțiunilor de utilizare. Cursurile prin corespondență sau cele de genul „învățați fără profesor” sunt exemple pentru acest mod de achiziție a cunoştințelor.

Există trei tipuri de programare: liniară, ramificată şi combinată.

Schema programării liniare a fost gândită de B.F. Skinner şi are următoarele etape: informarea elevului, expunerea sarcinii de învăţare, timp şi spaţiu pentru rezolvare, oferirea răspunsului corect.

Schema programării ramificate a fost elaborată de N.A. Crowder şi are următoarele etape: informarea elevului, expunerea sarcinii de învăţare, timp şi spaţiu pentru alegerea unui răspuns, întărirea răspunsului (pozitivă prin trecerea la următorul pas, negativă prin trecerea la un program secundar, care îi permite elevului să mai studieze subiectul), confirmarea răspunsului, noua informare.

Programarea combinată îmbină formele anterior descrise.

Instruirea programată are anumite limite. Acestea constau în neglijarea laturii afective, inhibarea creativităţii, fragmentarea materiei.

## 4. Feedback-ul didactic şi utilizarea lui în lecţie

Feedback-ul desemnează răspunsul pe care profesorul sau studentul/elevul îl obţin unul de la celălalt pe parcursul demersului didactic

Feedback-ul presupune ambivalenţă, se manifestă în timpul interacţiunii directe sau mediate dintre profesor şi student/elev şi poate fi oferit şi primit de ambii. Mai mult, în cadrul dezbaterii, care permite realizarea comunicării pe orizontală, feedback-ul poate fi oferit şi primit de la un student /elev la altul. Cu cât feedback-ul este mai complex şi într-o cantitate mai mare, cu atât calitatea comunicării didactice creşte, permiţând studenţilor să aibă o imagine obiectivă asupra propriei performanţe, iar profesorului să-şi adapteze permanent strategiile de predare la aşteptările şi nevoile studenţilor. Feedback-ul colectat şi oferit constant de către profesori permite negocierea actului didactic, astfel încât acesta să răspundă într-o măsură mai mare nevoilor specifice de instruire ale fiecărui student.

| FUNCȚIILE FEEDBACK – ULUI | |
|---|---|
| STUDENT/ELEV | PROFESOR |
| Ajustarea reprezentărilor cognitive;<br>Creşterea capacității de autoevaluare;<br>Modelarea atitudinii față de învățare;<br>Creşterea capacităților de argumentare şi comunicare eficientă. | Evaluarea corectitudinii realizării înțelegerii de către studenți;<br>Corectarea cunoştințelor greşit acumulate;<br>Adaptarea şi readaptarea strategiilor de predare;<br>Creşterea capacității de autoevaluare;<br>Formularea mai corectă a mesajelor didactice; |

Tabel 1 – Funcțiile feedback-ului în lecție

Funcțiile feedback-ului se reflectă atât asupra activității de predare, cât şi a celei de învățare, contribuind la creşterea repertoriilor de cunoştințe, abilități, limbaj şi comportamente comune între cei care sunt educați şi cei care îi educă. Pe student/elev îl ajută să-şi formeze reprezentări cognitive corecte, să evalueze mesajele mai bine şi să se autoevalueze mai obiectiv, precum şi să comunice mai eficient, în special atunci când dezbaterile au loc pe microgrupuri. De asemenea, dezvoltă capacitatea de construire a unui argument valid, de selecție a argumentelor adecvate unui anumit context şi de prezentare a argumentelor într-o formă clară şi concisă. Pe profesor îl ajută să-şi autoregleze permanent strategiile de predare şi ritmul de lucru, să aprecieze mai aproape de realitate calitatea achizițiilor celor care învață, să sesizeze la timp dacă sunt neînțelegeri şi să le rezolve prompt. De asemenea, profesorul poate construi sarcini de învățare mai precise atunci când ține seama de feedback-ul primit, pe care îl colectează prin modalități variate şi-l interpretează eficient.

| MIJLOACE DE COLECTARE A FEEDBACK-ULUI ÎN LECȚIE | |
|---|---|
| Lecția de predare-învățare | crearea unor momente de vârf, indicii non-verbali ai participării conștiente a elevilor, munca independentă, gradul de implicare activă a elevilor. |
| Lecția de fixare și consolidare | rezolvarea situațiilor problemă, munca independentă, gradul de implicare activă și voluntară, capacitatea de a realiza transferul și de a stabili conexiuni. |
| Lecția de recapitulare și sistematizare | reorganizarea informației după criterii diferite, capacitatea de a stabili conexiuni cu alte discipline și cu viața concretă, cantitatea și calitatea exemplelor diferite de cele ale profesorului, gradul de implicare activă și voluntară. |
| Lecția de verificare și evaluare | promptitudinea răspunsurilor elevilor în timpul chestionării orale frontale, nivelul de structurare a răspunsurilor scrise, originalitatea răspunsurilor, munca independentă. |

Tabel 2 – Colectarea feedback-ului

Mijloacele de obținere a feedback-ului se diferențiază în raport cu categoria de lecție, dar există și unele care sunt universale (indicii nonverbali ai participării conștiente, gradul de implicare activă, munca independentă), motivul poziționării lor într-o categorie sau alta este determinat de accentuarea relevanței lor în tipul respectiv de lecție. Lista lor se poate extinde (Ionescu, 2001), pe baza unui demers autoreflexiv, de cercetare, care este la îndemâna oricărui cadru didactic, după fiecare unitate de instruire. Feedback-ul în învățământ nu vizează doar relația dintre agenții acțiunii educative, ci și pe cea dintre predare, învățare și evaluare, ca elemente ale procesului instructiv-educativ.

## CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activităţi de învăţare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma behavioristă.

| Fişă de monitorizare | | |
|---|---|---|
| | Da | Nu |
| Formulare detaliată a obiectivelor | | |
| Profesorul conduce desfăşurarea lecţiei | | |
| Perspectivă unică asupra informaţiei | | |
| Precizarea sau discutarea consecinţelor | | |
| Elevului/studentului i se spune dacă a rezolvat o sarcină corect sau greşit | | |
| Se formulează sarcini de lucru | | |
| Observare reacţiilor şi comportamentelor | | |
| Se expun informaţii | | |
| Măsurarea şi aprecierea performanţei | | |
| Se stabilesc reguli de către profesor sau instructor | | |
| Se oferă recompense şi se administrează sancţiuni | | |
| Se pune accent pe disciplină | | |
| Se oferă feedback după fiecare sarcină de învăţare | | |
| Se evaluează cunoştinţe, priceperi, deprinderi | | |
| Responsabilitatea pentru învăţare îi revine profesorului | | |

## COGNITIVISMUL

### SCENARII POSIBILE

*Domnul învăţător Explicit Escu predă clasei a II-a unitatea de măsură pentru lungime. Le prezintă elevilor diferite instrumente de măsură: ruleta, metrul croitorului, metrul tâmplarului. Descrie fiecare instrument în parte, accentuând prezenţa „liniuţelor" de demarcaţie. Explică la ce şi de către cine este folosit fiecare dintre aceste instrumente.*

*Le arată elevilor o bucată de stofă, măsoară câte 1 m cu fiecare dintre cele trei instrumente şi-i întreabă: „Ce credeţi că se va întâmpla dacă vom compara cele trei bucăţi de stofă?”*

*De asemenea, le oferă, ca ajutor extern pentru o mai bună memorare, o reprezentare grafică a problemei propuse.*

*Ca de obicei, în după-masa zilei de marţi profesoara Stadia Litate se pregăteşte pentru lecţiile cu clasele a VI-a. Se gândeşte că deşi clasele au acelaşi profil, din nou VI D este în urmă cu o temă faţă de VI E. Îşi aminteşte că de la începutul anului şcolar s-a menţinut decalajul de teme dintre cele două clase, uneori fiind chiar de două-trei lecţii. Se gândeşte că diferenţele de ritm de achiziţie provin din interesele şi capacităţile elevilor. Caută mereu cele mai adecvate metode pentru a-i ajuta pe toţi elevii să se dezvolte, în funcţie de potenţialul fiecăruia. Utilizează frecvent materiale didactice, pe baza cărora face demonstraţii. Explică tot timpul ceea ce face, iar când notează ideile principale pe tablă spune cu voce tare ceea ce scrie.*

**CUVINTE CHEIE**

accesibilizare
algoritm
analiză
anticipare
competenţă
concepte
cogniţie
configuraţie
dezvoltare
explicitare
feedforward
input
înregistrare
memorare
model
modelare cognitivă
modificare
obiectivitate
organizare
organizatori cognitivi
output
percepţie
performanţă
procesarea informaţiei
procese cognitive
prototip
reprezentare
retenţie
secvenţă de învăţare
sinteză
stabilitate
standarde
structură
validare

## CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂȚARE?

**Învățarea prin intuiție.** Este o teorie elaborată de psihologul gestaltist Wolfgang Köhler, în 1925. Gestaltismul porneşte de la premisa că fenomenele trebuie privite în totalitate, fără a disocia părțile de ansamblu, pentru că în afara respectivei configurații părțile nu mai au aceeaşi semnificație. Un exemplu clasic este cel al triunghiului isoscel dreptunghic. Dacă ni se cere să-i calculăm suprafața, ştiind că latura sa este egală cu „a", vom rezolva exercițiul mult mai uşor dacă ne gândim că acest triunghi este jumătate dintr-un pătrat, deci are suprafața egală cu „$a^2/2$".

Köhler era interesat de un mod de rezolvare a problemelor prin intuirea lor şi nu prin încercare şi eroare, ca în condiționarea operantă. Şi Köhler s-a folosit de animale pentru experimentele sale. Un grup de cimpanzei erau închişi într-o cuşcă. Foarte sus sau în exteriorul cuştii erau plasate nişte banane, iar cimpanzeii aveau la îndemână cutii de carton sau bețe. Prima tendință a cimpanzeilor a fost de a sări sau a se întinde după fruct, după care au utilizat cutiile şi bețele, chiar în condițiile în care trebuiau clădite mai multe cutii sau bețele erau fragmentate şi trebuiau reasamblate. Deşi i s-a reproşat că rezultatele cimpanzeilor ar fi obținute tot prin încercare şi eroare, psihologul susține că problema a fost cu adevărat intuită, întrucât modalitățile de rezolvare au fost diferite şi adecvate fiecărei situații în parte.

**Învățarea latentă.** Este o teorie care a apărut ca răspuns la behaviorism, dovedind că învățarea se produce şi fără o modificare vizibilă a comportamentului. Edward Tolman a demonstrat că învățăm unele lucruri prin explorarea lumii înconjurătoare. Aceste lucruri se configurează într-o hartă cognitivă, o imagine mentală a realității, care rămâne în stare de latență până când anumite condiții din mediu ne solicită să facem apel la aceste cunoştințe. De exemplu, nu ne-am propus să învățăm cum este configurat apartamentul nostru, dar dacă ni se cere să realizăm o schiță a acestuia vom reuşi activând nişte informații latente.

**Teoria dezvoltării. Geneza operaţiilor intelectuale.** Unii psihologi s-au concentrat asupra modului cum elevii organizează informaţia achiziţionată. Acest mod de organizare depinde de stadiul de dezvoltare în care se află copilul.

Jean Piaget, psiholog elveţian, a investigat copii de mai multe vârste şi a evidenţiat modul în care evoluează intelectul. El a identificat patru stadii: senzoriomotor, preoperator, al operaţiilor concrete şi al operaţiilor formale. Deşi între copii sunt diferenţe, Piaget considera că toţi trebuie să parcurgă stadiile în aceeaşi succesiune, adăugând la achiziţiile anterioare câte ceva în fiecare stadiu.

**Teoria dezvoltării. Geneza cognitivă şi învăţarea prin descoperire.** Jerome Bruner a prelucrat teoria lui Piaget, reproşându-i că modul în care a descris stadiile dezvoltării intelectuale este mai mult logic, decât psihologic. Psihologul american a elaborat un model de cunoaştere a lumii prin trei modalităţi, aflate în interrelaţie:

1. activă, prin acţiune obiectuală, experimentare reală (caracterizează primii ani ai vieţii);
2. iconică, bazată pe imagini (caracterizează perioada de vârstă 5-7 ani);
3. simbolică, simbolurile înlocuiesc imaginile şi acţiunile (caracterizează restul vieţii).

Spre exemplu, un copil poate învăţa diferenţa dintre „una" şi „multe" prin manipularea obiectelor, apoi nu mai are nevoie de acţiune directă, pentru că şi-a creat o imagine, o schemă despre ce înseamnă mai mult decât un obiect; în final, marca pluralului devine un simbol care condensează realitatea a ceea ce înseamnă „multe".

Sistemul de învăţământ rupe învăţarea de acţiunea imediată. Pentru a se evita disocierea de realitate a învăţării, Bruner recomandă participarea activă a copilului la formularea de probleme şi la descoperirea soluţiilor.

**Organizatorii cognitivi daţi în avans.** Psihologul David Ausubel îşi construieşte teoria asupra învăţării pornind de la premisa că există anumite pattern-uri după care se structurează cunoştinţele. Odată ce acestea sunt identificate, ele pot fi orientate prin prezentarea lor înainte de a avea loc procesul efectiv al învăţării. Hărţile conceptuale reprezintă

grafic modul cum sunt structurate cunoştinţele la nivel mental. Din moment ce structura mentală poate fi reprodusă printr-o formă grafică, atunci această formă grafică poate fi expusă, pentru a facilita procesul de structurare a cunoştinţelor şi a-i asigura corectitudinea.

Procesul principal implicat în învăţare este reprezentarea.

Ideea de a oferi aceşti organizatori în avans se leagă de ideea de explicitare şi demonstrare. Ceea ce se află la la vedere este mai uşor de înţeles şi de internalizat.

## COMENTARII

Ceea ce aduce nou cognitivismul în raport cu behaviorismul este repunerea accentului pe procesele cognitive în învăţare. Interesul pentru ce se petrece în mintea umană, pentru ceea ce are loc în interiorul „cutiei negre", între input şi output reprezintă domeniile de interes ale cognitivismului.

Învăţarea se produce implicând anumite procese psihice, pornind cu percepţiile şi reprezentările, are nevoie de o capacitate bună de memorare, pentru a înregistra informaţiile, dar memorarea este un proces dinamic, unde accentul este pus pe stabilitatea înregistrării şi acurateţea reactualizării.

Cunoştinţele se structurează în mintea umană după anumite reguli, există anumite pattern-uri în modul de receptare şi de structurare a conceptelor. S-a observat şi demonstrat că exemplele alese influenţează mult felul în care ni se formează reprezentările despre anumite fenomene. Dacă triunghiul dreptunghic va fi desenat întotdeauna cu unghiul drept în stânga jos, elevul va avea impresia că acesta este prototipul triunghiului dreptunghic şi va întâmpina dificultăţi în a recunoaşte un triunghi dreptunghic care are unghiul drept sus, de exemplu. La fel, dacă atunci când se predă subiectul, dacă în propoziţiile prezentate spre exemplificare acesta va fi plasat constant la începutul propoziţiei, elevul va avea impresia că subiectul este primul cuvânt din propoziţie şi nu acela care exprimă agentul acţiunii.

Unii dintre teoreticienii incluşi în subcapitolul destinat cognitivismului vor apărea şi la constructivism (Piaget). Unele teorii ale învăţării care în prezenta lucrare sunt incluse într-un anumit curent pot apărea în alte lucrări în alte curente.

Aceasta se datorează faptului că odată cu evoluția științifică gânditorii și-au revizuit teoriile sau au fost reclamați drept precursori ai ceea ce s-a dezvoltat ulterior. Diferențiem cognitivismul de constructivism prin concepția despre natura adevărului. Cognitivismul admite existența unui adevăr obiectiv, care vine din exterior și care ne poate fi făcut accesibil. Constructivismul admite existența unui adevăr contextual, care este valabil pe anumite coordonate, de aceea el este descoperit de către individ. În cognitivism cunoștințele sunt receptate, chiar dacă această receptare are semnificație personală sau se produce activ, pe când în constructivism cunoștințele sunt construite activ, prin acțiune, prin interacțiune socială, prin valorificarea experienței personale și prin luarea în calcul a alternativelor. Cognitivismul se află în relație cu configuraționismul și structuralismul, iar constructivismul se află în relație cu postmodernismul.

## APLICAȚII PEDAGOGICE

### 1. Utilizarea metodelor intuitive

Utilizarea metodelor intuitive a fost una dintre cele mai cunoscute consecințe ale gestaltismului asupra predării și învățării. Introducerea elementelor concrete, care să ajute elevul să înțeleagă cum se produc fenomenele în realitate.

Metodele intuitive acționează asupra mecanismelor de percepție și reprezentare. Așa cum există particularități perceptive individuale, există și particularități individuale de reprezentare. Prin intermediul metodologiei didactice utilizate aceste particularități procesuale nu afectează rezultatele finale ale învățării.

Demonstrația și modelarea sunt metode didactice al căror rezultat este formarea conceptelor. Prin utilizarea acestor metode se realizează o modelare la nivel cognitiv.

### 2. Utilizarea materialelor didactice

Utilizarea materialelor didactice ca suport concret pentru învățare este strâns legată de utilizarea metodelor intuitive. Atenția acordată aspectului și funcționalității acestora au crescut considerabil. S-au concretizat principii

psihopedagogice de construire şi utilizare a materialelor şi mijloacelor de învăţământ.

Materialele didactice ajută la realizarea reprezentărilor cognitive, adesea printr-un demers inductiv. Cu cât materialele didactice utilizate sunt mai diverse şi mai complexe, cu atât învăţarea este mai eficientă şi mai stabilă.

### 3. Principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psihoindividuale

Ideea existenţei unor moduri specifice de dezvoltare a dus la conturarea anumitor particularităţi. Acestea particularităţi pot fi caracteristice unei perioade de vârstă, fiind comune tuturor indivizilor care se află în acel stadiu. Criteriul după care se stabileşte apartenenţa la un stadiu sau la altul constă în gradul de structurare a operaţiilor intelectuale. Abordarea cognitivistă a învăţării pune în primul rând accent pe dezvoltarea intelectuală. Chiar dezvoltarea morală, aşa cum o întrevede Kohlberg, se bazează pe elemente cognitive, progresul moral fiind rezultatul unui dezechilibru cognitiv provocat de o dilemă morală.

Unele dintre diferenţele existente între indivizi însă provin din trăsăturile de personalitate. Predarea în conformitate cu principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psihoindividuale porneşte de la luarea în calcul a nivelului de dezvoltare al unei persoane şi a caracteristicilor generate de factorii de personalitate.

### 4. Feedforward-ul

Feedforward-ul desemnează setul de anticipări pe care profesorul îl construieşte în timp ce facilitează procesul de învăţare al studenţilor.

Feedforward-ul este corelativul feedback-ului, însă aparţine în exclusivitate profesorului, ca instrument al canalizării discursului didactic spre o anumită finalitate. Valoarea formativă a acestuia este pusă în lumină doar de un proces didactic ce se focalizează pe reflecţie, adică este construit în aşa manieră încât solicită studentul să reflecteze asupra informaţiei care i se prezintă, dar îi şi permite momente de autoreflecţie asupra modului în care receptează

şi valorifică informaţia. Pentru a construi un set de anticipări util studentului/elevului, modelul de profesor adecvat este cel reflexiv, care analizează constant ceea ce întreprinde, pentru a-şi îmbunătăţi stilul de predare.

| FUNCŢII ALE FEEDFORWARD-ULUI ÎN LECŢIE |
| --- |
| Stimularea curiozităţii epistemice<br>Orientarea învăţării prin crearea unor aşteptări<br>Transformarea învăţării pasive într-una conştientă<br>Modelarea structurării cunoştinţelor<br>Procesul de predare-învăţare devine transparent |

Tabel 3 – Funcţiile feedforward-ului în lecţie

În cazul feedforward-ului, deşi este responsabilitatea şi privilegiul profesorului de a-l utiliza, funcţiile sale se răsfrâng mai ales asupra studenţilor/elevilor. Un aspect important îl reprezintă starea de tensiune intelectuală care se creează prin anticipare, care ţine mintea studenţilor în alertă. De aici apare implicarea activă în învăţare, participarea conştientă la lecţie, şi acordarea de atenţie crescută obiectivelor lecţiei.

## 4. Organizatorii cognitivi şi predarea explicită

David Ausubel propune un model de predare care opune învăţarea mecanică celei bazate pe înţelegere. Organizatorii cognitivi sunt instrumente de organizare a cunoştinţelor. Aceştia pot lua diverse forme (vezi capitolul 4), de la hărţile conceptuale, până la tabla de materii a unei cărţi.

Demersul de predare porneşte de la prezentarea organizatorilor, continuă cu prezentarea sarcinilor şi materialelor de învăţat şi se finalizează cu întărirea organizării cognitive. În etapa prezentării organizatorului se clarifică scopul lecţiei, se expune organizatorul şi se stabileşte legătura dintre acesta şi cunoştinţele elevilor/studenţilor. În etapa prezentării conţinutului şi sarcinii de învăţare se explicitează modul de organizare al noului material, logica materialului

respectiv şi abia apoi se introduce noul conţinut şi se prezintă materialul. În etapa de final se stabileşte o conexiune între noile informaţii şi organizatorul prezentat în avans, pentru a se promova o receptare activă a cunoştinţelor.

## 5. Organizarea secvenţială a instruirii

Instruirea este concepută ca o succesiune logică de evenimente, care se suprapun peste evenimentele interne ale procesului cunoaşterii la cel care învaţă. O variantă de structură a evenimentelor instruirii propune Robert Gagné (1975):

- captarea şi controlul atenţiei
- informarea elevului supra rezultatelor aşteptate
- stimularea actualizării capacităţilor prealabile
- prezentarea stimulilor proprii sarcinii de învăţare
- oferirea de îndrumări pentru învăţare
- asigurarea conexiunii inverse
- aprecierea performanţei
- asigurarea posibilităţii de transfer
- asigurarea păstrării în memorie.

Învăţarea se produce pe baza achiziţiilor anterioare, de aceea se accentuează pe reactualizarea acestora. Se conturează astfel un şir continuu de achiziţii, care se susţin unele pe altele.

Există o anumită ierarhizare a formelor învăţării, la care se poate raporta un instructor atunci când alege metodele pe care le va folosi. Gagné (1975) identifică opt forme ale învăţării:

- învăţarea de semnale
- învăţarea stimul-răspuns
- înlănţuirea
- asociaţia verbală
- învăţarea prin discriminare
- învăţarea conceptelor
- învăţarea regulilor
- rezolvarea de probleme

Aceste forme de învăţare se regăsesc în achiziţia oricărei discipline de studiu, dar nu este necesară parcurgerea tuturor pentru fiecare unitate de conţinut, chiar dacă există o anumită gradare de la simplu la complex a tipurilor de învăţare. Cel mai important aspect care diferenţiază o formă de învăţare de alta constă în situaţia iniţială sau starea de

pornire, adică nivelul de experiență acumulat de fiecare individ până la momentul unei noi achiziții.

### CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activități de învățare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma cognitivistă.

| Fișă de monitorizare | | |
|---|---|---|
| | Da | Nu |
| Explicarea obiectivelor lecției | | |
| Se anunță ce se va învăța înainte de a începe predarea | | |
| Se evidențiază etapele proceselor | | |
| Se insistă pe desfășurarea procesuală a anumitor fenomene | | |
| Organizarea informației | | |
| Perspectivă obiectivă asupra realității | | |
| Se iau notițe | | |
| Se folosesc materiale suport | | |
| Demonstrație, explicație, modelare | | |
| Proiectare amănunțită | | |
| Accesibilizarea informației | | |
| Accent pe înțelegerea informației | | |
| Profesorul conduce activitatea de învățare | | |
| Se evaluează comprehensiunea și acuratețea cunoștințelor | | |

## CONSTRUCTIVISMUL

### SCENARII POSIBILE

*Domnul Indu C.Ț. Ionescu, profesor de chimie, solicită elevii săi de clasa a VII-a să lucreze în microgrupuri. Fiecare dintre grupuri a primit o listă cuprinzând titlurile a 109 cărți. Fiecărui titlu îi corespunde un cuvânt și un anumit cod numeric. Elevii vor aranja cărțile, după niște reguli, într-o bibliotecă cu*

*şapte rafturi, pe fiecare raft încăpând maxim 32 de cărţi. Când fiecare grup termină, se analizează rezultatele, evidenţiindu-se faptul că acestea diferă.*

*În final, profesorul repetă sarcina de lucru, prezentând-o ca pe o metaforă pentru tabelul periodic al elementelor (adaptat după Brandt şi Perkins, 2000).*

*În partea a doua a orei de istorie, profesorul Construct I. Vianu le cere elevilor să redacteze rezumatul lecţiei despre Revoluţia de la 1848. Observând că Mihai nu scrie, îl întreabă dacă poate să schiţeze un plan de idei. Băiatul spune: „Nu încă." Profesorul îi cere să citească un fragment cu voce tare şi apoi îl întreabă care este cel mai important lucru din acel pasaj. Mihai alege cuvintele muniţie si pistoale, explicând: „Îmi plac armele şi chestiile astea".*

„Ţi-ai raportat textul la experienţa ta. Aceasta este o modalitate de a decide ceea ce este important. Hai să împărţim fragmentul acesta în părţi mai mici, pentru a simplifica alegerea a ceea ce este semnificativ. Un bun cititor se întreabă tot timpul ce este relevant. Îţi voi citi propoziţia pe care mi-ai indicat-o tu mai înainte şi aş vrea să-mi spui care crezi că este cel mai important lucru din ea, bine?" (adaptat după Brandt şi Perkins, 2000).

## CUVINTE CHEIE

accelerarea învăţării
acomodare
acţiune mentală şi obiectuală
alternative
aplicabilitate
asimilare
colaborare
conflict socio-cognitiv
construirea cunoştinţelor
context
creativitate
dinamică
diversitate
elaborarea criteriilor
eşafodaj
explorare
individualizare
interacţiune
învăţare mediată
muncă în echipă
multiculturalism
nondirectivism
opinie personală
personalizare
pluralitate
predicţie
progres
publicarea rezultatelor
relativism
semnificaţie
simbolizare
situaţie de învăţare

## CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂŢARE?

**Constructivismul piagetian.** Inteligenţa este privită, în concepţia piagetiană, ca o formă de interacţiune cu mediul, asupra căruia copilul acţionează. O succesiune de acţiuni reprezintă o operaţie. O grupare de operaţii constituie o schemă. Aceste scheme, odată achiziţionate, le aplicăm de câte ori apar situaţii similare celor în care ni le-am format. De exemplu, schema scrisului o aplicăm ori de câte ori avem de scris un text, indiferent de conţinutul acestuia. Dacă apare o nouă regulă de scriere, precum înlocuirea lui „î" cu „â", ne face să nu mai aplicăm schema obişnuită de scriere şi să ne gândim asupra operaţiilor pe care le facem. Momentul când apare un eveniment care nu ne mai permite să aplicăm schema aşa cum ne obişnuiserăm creează o stare de dezechilibru. Refacerea echilibrului se produce prin două mecanisme de adaptare, pe care Piaget le-a numit asimilare şi acomodare.

Asimilarea este procesul prin care o schemă de acţiune este transferată de la o situaţie la alta, prin absorbirea noilor informaţii. În exemplul anterior, asimilare ar însemna să scriem folosind pe „â" acolo unde înainte foloseam „î".

Acomodarea este procesul prin care schema este adaptată pentru a se potrivi cu noua informaţie. Reluând exemplul anterior, înlocuirea lui „î" cu „â" se face după anumite reguli, care pot fi uşor asimilate, dar se face şi după excepţii, în cazul cărora schema se modifică, adică este acomodată. Se scrie cu „â" în interiorul cuvintelor („câine"), dar nu şi a celor compuse („reîmpăcare"), datorită etimologiei.

Prima schemă pe care o învaţă un copil este schema corporală, care se formează atunci când copilul diferenţiază între elemente care sunt constant prezente (mâna, piciorul etc.) şi elemente care apar doar uneori (masa, jucăria, mama etc.). Cu timpul, va reuşi să facă distincţie între diferitele obiecte din mediul exterior, adaptându-şi schema prin asimilare şi acomodare.

**Constructivismul social. Zona proximei dezvoltări.** L.S. Vâgotski consideră că procesele intelectuale apar prin

medierea interacţiunii dintre copil şi mediu de către adult. Pasul următor este interiorizarea respectivei funcţii psihice de către copil: „Orice funcţie în dezvoltarea culturală a copilului apare de două ori: prima dată la nivel social şi apoi la nivel individual; mai întâi între indivizi (interpsihologic) şi apoi în interiorul copilului (intrapsihologic). Aceasta se aplică atât atenţiei voluntare, cât şi memoriei logice, precum şi formării de concepte. Toate funcţiile înalte apar ca relaţii între indivizi." (Vâgotski, 1978, p.57) De exemplu, în învăţarea limbajului primele cuvinte pe care le folosim sunt pentru a ne adresa celorlalţi, dar, odată învăţate le internalizăm şi le folosim pentru vorbirea interioară.

Conform autorului, zona proximei dezvoltări se defineşte ca distanţa dintre nivelul actual şi nivelul potenţial de dezvoltare. Nivelul actual reprezintă ceea ce copilul este capabil să facă singur, iar nivelul potenţial reprezintă ceea ce copilul poate să facă sub îndrumarea adultului, chiar dacă respectiva activitate presupune sarcini care depăşesc nivelul de dezvoltare al copilului. Dezvoltarea copilului este fundamentată pe instruire şi colaborare cu adultul. Asimilarea caracteristicilor din zona proximei dezvoltări se face prin comunicare verbală.

**Formarea acţiunilor mentale.** Dezvoltarea stadială descrisă de Piaget poate fi accelerată prin instruirea dirijată, care duce la o interiorizare treptată a unei acţiuni externe într-o operaţie mentală. I.P. Galperin, unul dintre continuatorii lui Vâgotski, elaborează o teorie a formării pe etape a acţiunilor mentale:

1. forma materială a acţiunii, copilul îşi formează o primă idee despre operaţie, apoi acţionează concret cu obiectele (utilizarea beţişoarelor, a abacului, a rigletelor, a alfabetarului etc.);
2. forma externă a acţiunii, copilul exprimă acţiunea cu voce tare, în limbaj extern („doi plus doi", „liniuţă, oval, bastonaş", „a mare de tipar" etc.);
3. Forma internă a acţiunii, realizată prin limbaj intern.

Galperin subliniază că demonstrația şi explicația nu sunt suficiente pentru ca elevul să-şi formeze structuri mentale superioare, ci este necesară şi acțiunea proprie.

**Interacționism şi constructivism.** W. Doise şi G. Mugny sunt reprezentanți ai şcolii de psihologie socială cognitivă de la Geneva. Ei pun în evidență dimensiunea socială a inteligenței. Operațiile se formează prin medierea interacțiunii dintre copil şi mediu de către una sau mai multe persoane. Prin intermediul interacțiunii sociale, copilul îşi coordonează acțiunile proprii cu ale altor persoane, dar îşi elaborează şi sisteme de coordonare a acțiunilor individuale.

Progresul în dezvoltare nu se realizează linear, ci în spirală. Presupune existența unor achiziții anterioare, la fel ca în teoria piagetiană.

Nu orice interacțiune socială duce la progres cognitiv în învățarea noțiunilor. De exemplu, vorbind de rezolvarea sarcinilor prin cooperare, un grup care se organizează spontan progresul tuturor partenerilor este superior față de un grup organizat ierarhic, pentru ca se reduce schimbul interindividual si se pune accent pe potențialul fiecărui participant. De asemenea, prezența sau absența comunicării verbale influențează progresul cognitiv. Interdicția de a comunica liber despre un subiect obligă individul să se centreze mai mult asupra sa însuşi şi să se bazeze doar pe cunoştințele proprii.

Interacțiunea socială este constructivă doar dacă introduce o confruntare între soluții divergente ale membrilor grupului. Între nivelul de dezvoltare al copilului şi cel al adultului cu care comunică apare un conflict sociocognitiv, care duce la un progres în cunoaştere, cu condiția ca acest conflict să nu fie prea mare sau prea mic.

Achizițiile dobândite prin mijlocirea altuia, în cazul existenței conflictului cognitiv, sunt mai durabile decât cele pe care copilul le dobândeşte acționând direct asupra mediului. Copilul află că există şi alte răspunsuri decât al său, pornind de la indicațiile celuilalt îşi poate dezvolta propriile instrumente cognitive, iar probabilitatea de a fi activ din punct de vedere cognitiv este crescută în contextul confruntării.

**Schema cognitivă.** Cu rădăcini în constructivism şi în psihologia cognitivă, teoria schemei este rezultatul muncii mai multor cercetători, dintre care îl reţinem pe R. Anderson. Schema cognitivă reprezintă o structură organizată a cunoştinţelor. Schemele au grade diferite de generalitate, sunt organizate ierarhic. De exemplu, schema „scris-cititului" se include în schema „limbă maternă", la rândul ei inclusă în schema „limbă şi comunicare".

S-a studiat modul în care schemele cognitive influenţează felul în care procesăm informaţia (Pichert şi Anderson, 1977). Subiecţii participanţi la experiment trebuiau să citească un text despre ce au făcut doi băieţi în casa unuia dintre ei în timp ce chiuleau de la şcoală. Înainte de a primi textul, subiecţii au fost împărţiţi în două grupuri: primilor li s-a cerut să lectureze textul transpunându-se în perspectiva unui spărgător de apartamente, celor din grupul al doilea li s-a recomandat o lectură din perspectiva unui client interesat de cumpărarea apartamentului. La reproducerea textului citit, s-a constatat că cititorii reţinuseră mai ales aspectele care se potriveau cu perspectiva impusă: de exemplu, „spărgătorii" au reţinut că în garaj sunt parcate trei biciclete rapide, iar „cumpărătorii" au remarcat că acoperişul era spart. Acest fapt demonstrează că schema cognitivă influenţează modul în care selectăm, interpretăm şi stocăm informaţiile, precum şi maniere prin care schema poate fi direcţionată prin orientări prealabile, de tipul celor două perspective de lectură menţionate mai devreme.

În 1984, sintetizând cercetări anterioare, Anderson propune şase funcţii ale schemei (Anderson, 1984):

- Oferă un eşafodaj pentru conceperea ideilor în procesul de asimilare a informaţiilor dintr-un text – în schemele noastre există nişe în care se potrivesc anumite informaţii. Cu cât noile informaţii sunt mai adecvate acestor nişe, cu atât le reţinem mai uşor. În schema „mers la şcoală dimineaţa", există o nişă pentru „cu ce?" (pe jos, cu tramvaiul, cu maşina).
- Facilitează atenţia selectivă – ne ajută să decidem cât de multe resurse cognitive alocăm pentru ceea ce lecturăm, în funcţie de ce considerăm important. Pornind de la schema „mers la şcoală", vom acorda mai multă atenţie

textelor care prezintă orarul de funcționare al troleibuzelor sau prognozei meteo, în funcție de „cum" ne deplasăm: cu troleibuzul sau pe jos.

- Face posibilă elaborarea inferențelor – informațiile pe care le primim nu sunt întotdeauna complete, de aceea pe baza schemelor le putem deduce sau induce.
- Permite rememorări sistematice – este un ghid după care reactivăm informații din memorie. Dacă nu ne amintim exact ce am vizitat în Paris acum 20 de ani ne putem întreba: am fost la Louvre? Dar la Centre Pompidou? Turnul Eiffel? Arcul de Triumf?
- Facilitează corectarea și rezumarea – conține criteriul după care apreciem importanța informațiilor, hotărând ce reținem și ce omitem.
- Permite reconstruirea prin raționamente – când avem carențe în amintiri, schemele și informațiile pe care le deținem ne pot ajuta să emitem ipoteze în privința elementelor care lipsesc. Încercând să ne amintim forma ferestrelor gotice, ne putem gândi la o clădire în acest stil pe care o cunoaștem și vom spune că probabil sunt înalte și ascuțite, formate din două arce de cerc intersectate.

## COMENTARII

Constructivismul pune accent mai degrabă pe cel care învață decât pe cel care predă sau instruiește. Învățarea este rezultatul implicării active și a construirii mentale. Între cunoștințe se stabilesc legături, care facilitează înțelegerea și construiri ulterioare a noilor înțelesuri. Experiența anterioară a celui care învață este astfel permanent valorificată drept eșafodaj pentru noi achiziții.

În interiorul constructivismului se disting câteva orientări, fiecare dintre ele adăugând câte un element de noutate la ceea ce se știa deja despre acest fel de învățare. Printre școlile de gândire de tip constructivist se detașează:

- constructivismul incipient
- constructivismul radical
- constructivismul social
- constructivismul cultural

- constructivismul critic
- constructionismul

**Constructivismul incipient** evidențiază ideea construirii cunoştinţelor într-o manieră activă, de către cel care învață şi respinge ideea receptării şi preluării pasive a informațiilor din mediu.

**Constructivismul radical** pune în lumină dinamismul procesului interpretării experiențelor. Cunoaşterea apare prin valorificarea experiențelor, dar acestea nu provin neapărat din realitatea concretă, ci pot fi mediate. Pe de altă parte, cel care învață poate construi într-un mod personal, fără corespondență suficientă în lumea concretă.

**Constructivismul social** aduce în plus ideea medierii sociale a învățării, adică experiențele de cunoaştere depind într-o destul de mare măsură de persoanele cu care venim în contact: părinți, profesori, prieteni, colegi. Învățarea se realizează prin interacțiunea cu ceilalți, prin discuții. Construirea cunoştinţelor, conform lui Vâgotski, este un proces în spirală, indivizii se ajută unii pe alții să progreseze.

**Constructivismul cultural** introduce încă un element de mediere a cunoştinţelor: contextul în care se produce experiența de învățare şi trăsăturile culturale ale acestui context. Instrumentele pe care le folosim pentru realizarea cunoaşterii (limbajul, simbolurile etc) sunt influențate de convențiile culturale în care se plasează. Faptul că în cele mai multe țări se citeşte de la stânga la dreapta şi de sus în jos face dificilă învățarea cu instrumente produse după acest principiu pentru persoane care provin din Israel, unde se citeşte de la dreapta spre stânga, sau din China, unde se citeşte de sus în jos şi de la stânga la dreapta.

**Constructivismul critic** porneşte de la teoria critică a lui Jurgen Habermas. Accentul se plasează pe acțiune, pe schimbarea care se produce în urma învățării. Profesorul îşi mută centrul preocupărilor de la predare înspre învățare. Se admite relativismul proclamat de constructivismul de tip radical, însă rădăcinile acestui relativism se regăsesc în caracteristicile mediului social sau cultural. Constructivismul critic denunță miturile adevărului obiectiv şi al controlului

profesorului asupra cunoaşterii. Încurajează formularea de întrebări, conversaţia şi autoreflexivitatea.

**Constructionismul** aduce ca element de noutate ideea eficienţei construirii cunoştinţelor atunci când acest lucru se face în scopul de a fi expus altora. Ceilalţi funcţionează ca nişte oglinzi, care reflectă ceea ce ştim noi. O astfel de relaţie dinamică poate apărea între profesor şi elev, între un elev şi un alt elev, precum şi între elev şi mediu. Producerea de texte, discursuri, website-uri reprezintă modalităţi prin care se comunică rezultate ale experienţelor personale de învăţare, pentru a fi de folos altora.

## APLICAŢII PEDAGOGICE

### 1. Redactarea şi publicarea textelor

În ceea ce priveşte aplicaţiile pedagogice care derivă din teoria schemei, o parte dintre ele au fost sugerate chiar de Richard Anderson (Anderson, 1984):

- Autorii de manuale şcolare trebuie să ia în calcul faptul că un elev nu va integra de la sine ceea ce află nou în ceea ce ştia deja. Întrebări care să reamintească elevului experienţe anterioare relevante pentru ce urmează să citească sunt binevenite.
- Metodicile şi ghidurile pentru profesori ar trebui să includă şi sugestii pentru cum se pot construi cunoştinţele prealabile necesare înţelegerii unui text.
- Editorii de carte educaţională să evidenţieze acele părţi ale lecţiilor sau textelor care pot să fie de folos elevilor pentru a realiza înţelesul informaţiilor noi şi a le integra coerent în ceea ce ştiu deja. Cuvintele puse în evidenţă în text sau imaginile ajută copiii să facă predicţii asupra conţinutului textului, crescând astfel rata informaţiilor reţinute.
- Editorii să folosească elemente de tehnoredactare care să pună în lumină structura textului: cuprinsul, prezentarea generală, ideile principale. Aceşti organizatori grafici prezentaţi în avans facilitează parcurgerea eficientă a textului, fiind o punte între

experiențele anterioare ale elevilor şi ceea ce ar trebui să ştie pentru a înțelege acel text.

- Copiii provenind din grupuri minoritare pot avea anumite dificultăți de comprehensiune a textelor şcolare, pentru că acestea redau schema culturii majoritare. Elementele de cultură sunt importante pentru comprehensiunea textelor, astfel că nu ne putem aştepta ca elevi provenind din categorii sociale diferite să ajungă la aceeaşi schemă.

## 2. Modelul Ştiu/Vreau să ştiu/Am învățat

Acest model de predare, elaborat de Donna M. Ogle în 1986 porneşte de la premisa că informația anterioară a elevului trebuie luată în considerare atunci când se predau noi informații. Un instrument important de învățare îl reprezintă lectura, acest model reprezentând şi o grilă de lectură pentru textul non-ficțional.

Aplicarea modelului **Ştiu/ Vreau să ştiu/ Am învățat** presupune parcurgerea a trei paşi (Ogle, 1986): accesarea a ceea ce ştim, determinarea a ceea ce dorim să învățăm şi reactualizarea a aceea ce am învățat în urma lecturii. Primii doi se pot realiza oral, pe bază de conversație, iar cel de-al treilea se realizează în scris, fie în timp ce se lecturează textul, fie imediat ce textul a fost parcurs integral.

Autoarea a construit o fişă de lucru, pe care elevii o completează prin activități de grup sau individual:

1.

| **Ştiu** | **Vreau să ştiu** | **Am învățat** |
|---|---|---|
| | | |

2. Categorii de informații pe care ne aşteptăm să le utilizăm

A.
B.
C.
D.

Etapa **Ştiu** implică două nivele ale accesării cunoştinţelor anterioare: un brainstorming cu rol de anticipare şi o activitate de categorizare. Brainstormingul se realizează în jurul unui concept cheie (de exemplu „ţestoasă de mare” şi nu „Ce ştiţi despre animalele care trăiesc în mare?”) din conţinutul textului ce urmează a fi parcurs. Întrebări generale de felul „Ce ştiţi despre...” se recomandă atunci când elevii deţin un nivel scăzut de informaţii despre conceptul în cauză. Pe baza informaţiilor obţinute în urma brainstormingului se efectuează operaţii de generalizare şi categorizare. Elevilor li se cere să analizeze ceea ce ştiu deja şi să observe pe cele care au puncte comune şi pot fi incluse într-o categorie mai generală. A ne gândi la ceea ce ştim ne ajută să ne îndreptăm atenţia asupra a ceea ce nu ştim.

Etapa **Vreau să ştiu** presupune formularea unor întrebări, care apar prin evidenţierea punctelor de vedere diferite apărute ca rezultat al brainstormingului sau categorizărilor. Rolul acestor întrebări este de a orienta şi personaliza actul lecturii.

Etapa **Am învăţat** se realizează în scris, de către fiecare elev/student în parte, după ce textul a fost citit. Dacă textul este mai lung, completarea acestei rubrici se poate face după fiecare fragment semnificativ. Elevilor/studenţilor li se cere să bifeze întrebările la care au găsit răspuns, iar pentru cele rămase cu răspuns parţial sau fără se sugerează lecturi suplimentare.

Aplicând acest model în predare se obţin: o lectură activă, rată crescută a retenţiei informaţiei, creşterea capacităţii de a realiza categorizări, interes pentru lectură şi învăţare.

### 3. Învăţarea prin cooperare

În ultimii 30 de ani, sub influenţa psihologiei sociale s-a dezvoltat şi răspândit folosirea învăţării prin cooperare ca metodă de instruire. Învăţarea prin cooperare apare atunci când elevii/studenţii lucrează împreună pentru a ajunge la o învăţare comună. Orice sarcină de lucru, indiferent de disciplină sau de vârsta celor care învaţă se poate realiza prin cooperare (Johnson şi Johnson, 1998).

Învățarea prin cooperare se poate utiliza în trei forme: grupuri formale de învățare prin cooperare, grupuri informale de învățare prin cooperare şi grupuri fondate pe cooperare.

Grupurile formale de învățare prin cooperare: când profesorul predă o lecție nouă, grupează elevii/studenții câte 2 până la 5 şi formulează sarcini de lucru. Aceste grupuri durează una sau mai multe lecții, până la finalizarea secvenței de învățare.

Grupurile informale de învățare prin cooperare se formează ad-hoc, pe parcursul unei lecții, cu scopul de a rezolva o sarcină simplă de învățare.

Grupurile fondate pe cooperare au o durată de un semestru sau un an, sunt stabile în ceea ce priveşte componența şi se bazează pe sprijin, încurajare şi asistență oferite fiecărui membru, cu scopul de avea succes şcolar şi de a se dezvolta din punct de vedere social şi cognitiv.

Rolul profesorului este de a monitoriza interacțiunea dintre membri, de a clarifica sarcinile de lucru şi de a evalua calitatea achizițiilor. Elevii/studenții înțeleg că sunt reciproc responsabili de calitatea învățării celorlalți, conştientizând propria contribuție la succesul celorlalți.

### 4. Predarea centrată pe elev/student

Acest tip de predare se bazează pe strategii de instruire active şi interactive. Controlul exercitat de profesor asupra cunoaşterii, pentru că reprezenta sursa unică a acesteia, nu mai există. Responsabilitatea pentru propria învățare se împarte între profesor şi elev/student, aceştia devenind parteneri în procesul de construire a cunoştințelor.

Comunicarea se produce atât pe verticală, cât şi pe orizontală, elevii/studenții având posibilitatea de a dialoga unii cu alții, de a deveni surse de învățare pentru colegii lor.

Formularea întrebărilor devine un punct cheie în activitatea de învățare. Întrebările stimulează reflecția şi autoreflecția critică, al căror rezultat se concretizează în acțiuni.

## CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activităţi de învăţare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma constructivistă.

| Fişă de monitorizare | | |
|---|---|---|
| | Da | Nu |
| Perspective multiple | | |
| Învăţarea este un parteneriat între profesor şi elev/student | | |
| Utilizarea metaforelor în predare | | |
| Rezolvare de probleme | | |
| Autenticitate | | |
| Legătura cu experienţa anterioară şi cu experienţa personală | | |
| Învăţarea ca ucenicie | | |
| Evaluare formativă, a abilităţilor de utilizare a cunoştinţelor | | |
| Diversificarea surselor de învăţare | | |
| Comunicare verticală şi orizontală | | |
| Predare în echipă | | |
| Rezolvarea sarcinilor prin cooperare şi colaborare | | |
| Negocierea regulilor | | |
| Reconstruirea cunoştinţelor anterioare | | |
| Analiza surselor de eroare | | |
| Responsabilizare pentru învăţare | | |
| Formarea opiniilor personale | | |

# ANTRENAMENTUL INTELECTUAL

## SCENARII POSIBILE

*La unul dintre liceele din oraş domnul profesor L.O. Gică, zis şi Socrates, provoacă elevii să participe la dezbateri însufleţite. Astăzi discută despre iubire. Le-a citit o poveste despre un cuplu care s-a certat. „Dacă persoana pe care o iubim face un lucru care nu ne place o mai iubim?" întreabă profesorul. „Îi iubim pe ceilalţi pentru că avem nevoie de ei sau avem nevoie de ei pentru că îi iubim?" Elevii îşi exprimă părerea în cadrul unei discuţii pe care profesorul o direcţionează din când în când, fără a o domina. Profesorul urmăreşte ca elevii să folosească corect termenii, să definească problema pusă în discuţie, să se exprime clar, logic, coerent. Nu se ajunge la o anumită concluzie, ci la înţelegeri individuale.*

*Domnişoara asistent universitar Meta Cogniţia le citeşte studenţilor de anul I un eseu. Îi întreabă apoi care este cea mai importantă idee din acel eseu. Când studenţii identifică o astfel de idee, profesoara le cere să-şi justifice alegerea. Apoi întreabă de ce susţine autorul eseului acea idee. Când studenţii oferă posibile răspunsuri, le cere să identifice argumentele prin care este conturată ideea. Şirul de întrebări continuă: Câte argumente sunt? Ce legătură este între ele? Ce face argumentele convingătoare? De ce tocmai această idee decurge din cea anterior enunţată?*

*Dialogul se continuă cu o activitate de grup, studenţii având sarcina de a identifica elementele unui eseu argumentativ.*

*În cea de-a doua oră de curs, studenţii redactează un eseu argumentativ pe o temă la alegere. Câteva eseuri vor fi citite colegilor. Comentariile profesoarei sunt de tipul: „Ce alte argumente s-ar putea aduce?", „Cum şi-ar putea colegul vostru îmbunătăţi textul?" etc.*

## CUVINTE CHEIE

antrenare
argumentare
autoevaluare
autonomie
autoreflecție
cadru de învățare
calități ale intelectului
combinare şi recombinare
conştientizarea gândirii
dezbatere
dezvoltare
discuție
eficiență
exersare
facilitare
formularea întrebărilor
formularea scopurilor
gândire critică
gândire independentă
instrument
interogare
justificarea opiniilor
logică
metacogniție
metodă
monitorizarea progresului
operații ale gândirii
orientare
potențial intelectual
punere în practică
raționament
reflexivitate
rezolvare de probleme
strategie
tehnică
valoare

## CE SPUN CERCETĂRILE DESPRE ÎNVĂȚARE?

**Gândirea laterală.** Edward De Bono este psihologul care a introdus conceptul de gândire laterală, o formă de gândire care coexistă cu cea verticală, completând-o.

Gândirea verticală este logică, operează cu tipare şi urmează căile naturale. Produce raționamente de tipul „cauză-efect", construieşte pas cu pas pentru a ajunge la o concluzie. Este gândirea de tip analitic. Persoanele care folosesc gândirea verticală se călăuzesc după logică. Ei sunt tentați să creadă că există o singură soluție a unei probleme şi folosesc pentru rezolvarea acesteia modele matematice, matrici şi raționamente de tip deductiv.

Gândirea laterală presupune o rezolvare în mod creativ a problemelor. Reprezintă o strategie folosită deliberat pentru a întrerupe şirul obişnuit al gândirii, înseamnă o plasare în afara contextului obişnuit al problemei, o schimbare a perspectivei din care este judecată aceasta. Implică

imaginație, capacitatea de combinare și recombinare a ideilor, strategii de creare a noilor algoritmi.

| Gândire verticală | Gândire laterală |
|---|---|
| • Logică<br>• Tinde înspre soluții acceptabile<br>• Reține denumiri, categorii, clasificări din experiența anterioară<br>• Este predictibilă | • Nonlogică<br>• Caută soluții alternative<br>• Încearcă să depășească tiparele, denumirile, clasificările obișnuite<br>• Nu este predictibilă |

Tabel 4 – Analiză comparativă a gândirii de tip vertical și lateral

Se pare că forma verticală de gândire reprezintă modul obișnuit de gândire al culturii vestice (Pfeiffer, J. W., 1991). Ceea ce propune De Bono când se referă la dezvoltarea gândirii laterale reprezintă o diversificare a modalităților de gândire pe care le utilizăm. Gândirea laterală nu este substitutul celei verticale, ci doar o strategie care aduce mai multă eficiență aplicațiilor gândirii verticale.

| Denumire | Descriere | Exemplu |
|---|---|---|
| Asocierea liberă | Asociere a ideilor făcută la întâmplare, cu scopul de a descoperi relații noi | Compararea mijloacelor didactice cu *hard*-ul computerului și a metodelor cu *soft*-ul |
| Reversia | Inversiunea sau negarea unei idei pentru a oferi perspective noi | Vânzătorul achiziționează produse de la un cumpărător |
| Distorsiunea | Exagerare, hiperbolizare a trăsăturilor caracteristice ale unei situații obișnuite, pentru a evidenția influența acestor trăsături | O varză mare cât o încăpere; o oală mare cât o casă |
| Readucerea cuvintelor la sensul lor propriu | Asociere a unui cuvânt sau a unei expresii folosite figurativ cu sensul lor literal | |
| Divizarea | Disoluție a tiparelor inhibitive prin împărțirea lor în componente, care pot fi reasamblate | Etapele scrierii unui eseu; fiecare mișcare necesară pentru a porni motorul unui automobil |

Tabel 5 – Metode de dezvoltare a gândirii laterale

**Diversificarea instrumentală.** Prin diversificare instrumentală (*instrumental enrichment*) profesorul israelian Reuven Feuerstein înțelege corectarea deficiențelor care pot apărea în funcționarea abilităților fundamentale ale gândirii. Cea mai importantă premisă este aceea că inteligența nu este statică, este dinamică şi poate fi modificată.

Dezvoltarea funcțiilor cognitive se realizează prin repetiție, înțeleasă nu ca reluare a sarcinilor de lucru, ci drept aplicare repetată a funcției cognitive care stă la baza unei sarcini de învățare. Prin funcții cognitive Feuerstein denumeşte: definirea problemelor, planificarea comportamentului, retenția unui mare număr de parametri în timpul unui proces de evaluare, compararea strategiilor, categorizarea, transportul vizual al unui model, stabilirea relațiilor între categorii, formulare ipotezelor, compararea alternativelor.

Învățarea implică respectarea unor reguli, principii şi strategii, precum şi aplicarea acestora într-un context cât mai larg de situații. Toate aceste tehnici îl ajută pe cel care învață să devină independent în procesul de învățare, să fie capabil să se autoaprecieze şi să învețe cum să învețe.

**Gândirea critică.** Termenul gândire critică este de proveniență recentă, dar ceea ce denumeşte datează din antichitate. Ceea ce Platon descrie în mitul peşterii ca fiind procesul căutării adevărului este similar cu ceea ce numim astăzi gândire critică. Ideea platoniciană înseamnă unitatea dintre gând şi acțiune.

Pentru conturarea semnificației termenului gândire critică vom trece în revistă câteva definiții:

- „Gândirea critică înseamnă a decide rațional ce să crezi şi ce să nu crezi" (Stephen Norris)
- „Gândirea critică înseamnă a decide rațional şi prin reflexie ce să crezi sau ce să faci" (Ennis)
- „Gândirea critică înseamnă utilizarea acelor abilități cognitive şi strategii care sporesc probabilitatea de a obține un rezultat dezirabil" (Diane Halpern)

- „Gândirea critică este procesul de formare a inferențelor logice" (Simon și Kapplan)
- „Gândirea critică înseamnă dezvoltarea de pattern-uri de raționament caracterizate prin coeziune și logică" (Stahl și Stahl)
- „Gândirea critică este chestionarea sau investigarea pe care le realizăm atunci când urmărim să înțelegem, să evaluăm sau să rezolvăm" (Victor Maiorana)
- „Gândirea critică înseamnă examinarea și testarea soluțiilor posibile pentru a vedea dacă vor funcționa" (Lindzey, Hall și Thompson)
- „Gândirea critică reprezintă arta de a gândi asupra gândirii tale, în timp ce te gândești cum să-ți faci gândirea mai bună: mai clară, mai acurată, mai argumentată" (Paul, Binker, Adamson și Martin)
- „Gândirea critică este gândirea care tinde să ajungă la o judecată numai după evaluarea onestă a alternativelor, luând în calcul dovezile și argumentele disponibile" (Hatcher și Spencer)
- „Gândirea critică este abilitatea și înclinația de a te angaja într-o activitate cu scepticism reflexiv" (John McPeck)
- „Gândirea critică este aceea abilitată, responsabilă care facilitează judecățile bune pentru că: se bazează pe criterii, se autocorectează și este sensibilă la context" (Matthew Lipman)
- „A gândi critic înseamnă a fi curios, a folosi strategii ale investigării: a pune întrebări și a căuta sistematic răspunsuri. Gândirea critică acționează pe mai multe niveluri, nu numai pentru a stabili faptele ci și pentru a le găsi cauzele și implicațiile. Gândirea critică înseamnă a folosi un scepticism politicos, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a întreba „ce ar fi dacă...?" Gândirea critică înseamnă a adopta o poziție pe baza unei întemeieri argumentate și a o apăra în mod rațional. Înseamnă a ține seama de argumentele celorlalți și a le analiza logica" (Steele, Meredith și Temple)

La o analiză succintă a numeroaselor definiţii ale gândirii critice se observă câteva constante: evaluarea alternativelor, elaborarea raţionamentelor, formarea opiniilor argumentate, acţiunea şi metareflexia. *Gândirea critică este gândirea care are capacitatea de a se autoanaliza în timp ce elaborează raţionamente pornind de la evaluarea alternativelor, cu scopul de a emite opinii justificabile şi de a acţiona.*

## COMENTARII

În cadrul teoriilor pedagogice asupra gândirii critice menţionăm contribuţia profesorilor americani Charles Temple, Jeannie Steele şi Kurtis Meredith, care au conceput un program coerent, bazat pe strategii de lectură şi scriere, prin care se dezvoltă capacitatea de a gândi critic. Cel mai important aspect al programului „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice" îl constituie conturarea unui nou model de predare-învăţare, centrat pe construirea sensului.

**Cadrul Evocare/Realizarea sensului/ Reflecţie** reprezintă mai mult decât o secvenţă de învăţare (dacă prin aceasta înţelegem unitatea de timp şi efort investite pentru rezolvarea unei sarcini de învăţare, finalizată cu o achiziţie), pentru că include şi elemente care pregătesc secvenţa de învăţare, dar şi elemente de reflecţie asupra sarcinii de învăţare realizate.

Evocarea este etapa în care se creează eşafodajul pentru semnificaţiile ce vor fi desluşite. Aici are loc reactualizarea cunoştinţelor anterioare, valorificarea experienţelor personale, orientarea minţii înspre conţinutul ce va fi introdus.

Realizarea sensului este etapa care se suprapune peste ceea ce desemnează secvenţa de învăţare: o anumită sarcină de învăţare este parcursă, de la formularea acesteia, până la atingerea unui rezultat. Subiectul abordat este analizat din perspective diverse, se realizează permanent conexiuni între ceea ce se ştia deja şi ceea ce tocmai se însuşeşte, se implică un amestec complex de operaţii ale gândirii.

Reflecţia este etapa care depăşeşte clasica fixare a cunoştinţelor prin crearea unui moment în care se analizează critic ceea ce tocmai s-a învăţat. Reflecţia stimulează formularea de întrebări şi opinii personale argumentate,

integrarea cunoştinţelor noi în sistemul propriu existent şi autoreflexia asupra modului în care s-a lucrat. Prin acest ultim aspect, etapa reflecţiei stimulează dezvoltarea strategiilor metacognitive.

Gândirea laterală, diversificarea instrumentală sau gândirea critică sunt orientări în teoriile asupra învăţării care ţin de constructivism. Ele sunt abordate separat, însă, pentru că se centrează pe dezvoltarea strategiilor metacognitive şi a abilităţilor de metareflexie. De asemenea, fac trecerea de la noţiunea de predare a cunoştinţelor înspre noţiunea de antrenare a potenţialului intelectual.

## APLICAŢII PEDAGOGICE

### 1. Programul CoRT.

Denumit astfel după „Cognitive Research Trust" (Institutul de cercetări cognitive) înfiinţat de Edward De Bono la Cambridge, acest program cuprinde un set de lecţii, destinate profesorilor. Parcurgerea acestor lecţii le furnizează cunoştinţe pe baza cărora îşi pot organiza predarea astfel încât să dezvolte o gândire de tip constructiv a elevilor, începând de la vârsta de 8 ani.

Programul CoRT are două variante. Prima cuprinde 60 de lecţii centrate pe extinderea percepţiei, iar ce-a de-a doua 10 lecţii centrate pe operaţiile de bază ale gândirii şi posibilităţile de utilizare ale acestora. Elevilor cărora li se dezvoltă gândirea creativă, operaţională şi constructivă li se formează în acelaşi timp şi abilităţi care le influenţează modul de viaţă: atitudine proactivă, constructivă; autonomie; capacitate de autoevaluare corectă. Un avantaj al acestui program constă în faptul că nu solicită informaţii prealabile, capacitate înaltă de memorare sau competenţe de citit-scris, ceea ce îl face utilizabil atât în cazul copiilor cu cerinţe educative speciale cât şi în cazul copiilor supradotaţi.

O descriere a demersului de urmat într-o lecţie care dezvoltă instrumentele gândirii (analiza, comparaţia, selectarea, centrarea, formularea concluziilor etc) oferă însuşi autorul programului pe site-ul organizaţiei CoRT: http://www.edwdebono.com. Cele 35 de minute ale unei astfel de lecţii se organizează în şapte paşi:

- Nu se menționează subiectul lecției dar se începe cu o poveste sau un exercițiu care ilustrează acel aspect al gândirii care va constitui subiectul respectivei lecții
- Se prezintă instrumentul gândirii care va constitui subiectul lecției, explicându-se în termeni simpli la ce poate fi utilizat
- Se alege un exemplu, care este transformat într-o sarcină de lucru şi se cer răspunsuri individuale de la elevi
- Se împarte clasa în grupe de către 4, 5 sau 6 elevi şi li se cere se exerseze situații asemănătoare exemplului dat, timp de trei minute
- Se colectează feedback de la fiecare grup
- Se repetă procesul prin prezentarea şi exersarea unui alt exemplu
- Se organizează o discuție liberă cu elevii pe marginea acelui instrument de gândire care a fost predat.

## 2. Metoda pălăriilor gânditoare

O altă aplicație propusă de De Bono este metoda pălăriilor gânditoare (De Bono, 1986). Aceasta reprezintă o modalitate de a exersa gândirea prin preluarea anumitor perspective, prin exercitarea unor roluri, cu scopul de a rezolva o problemă.

Fiecare dintre cele şase pălării are o anumită culoare, asociată cu un anumit tip de gândire:

- Pălăria albă – gândire obiectivă, care se bazează pe informații, fapte
- Pălăria roşie – gândire afectivă, care se bazează pe emoții, sentimente, intuiție
- Pălăria neagră – gândire negativă, care se bazează pe evidențierea greşelilor, a punctelor slabe, a pericolelor şi riscurilor
- Pălăria galbenă – gândire pozitivă, care se bazează pe o abordare constructivă, pozitivă a evenimentelor, evidențierea avantajelor, oportunităților şi a posibilităților de concretizare a ideilor
- Pălăria verde – gândire creativă, care se bazează pe generarea de idei noi, identificarea de alternative, flexibilitate şi mobilitate

- Pălăria albastră – gândirea despre gândire, care se bazează pe monitorizare, definirea clară a problemei, realizarea privirii de ansamblu, extragerea concluziei.

După ce se prezintă problema, situația, cazul elevilor li se va cere să adopte o singură perspectivă în rezolvare și să-și anunțe această opțiune prin purtarea unei pălării în culoarea corespunzătoare. Dacă doresc să schimbe perspectiva, vor schimba și pălăria. Astfel de activități se pot organiza și în grup, toți elevii din grupul respectiv fiind exponenții unei singure pălării.

Exemple de sarcini didactice specifice:

| | |
|---|---|
| Albă | Identificați perspectivele care apar<br>Descrieți fiecare abordare teoretică prezentată în text/expunere<br>Precizați datele problemei<br>Extrageți dovezi, informații, evenimente |
| Roșie | Ce simțiți în legătură cu această afirmație?<br>Cu care dintre personaje vă identificați?<br>Ce idee vă place cel mai mult?<br>Ce idee vă displace? |
| Neagră | Identificați punctele slabe ale acestei idei<br>Precizați dezavantajele utilizării acestui mod de rezolvare<br>Ce riscuri întrevedeți în această situație?<br>Justificați, din perspectiva de avocat al diavolului, de ce nu ar trebui să acceptăm această idee |
| Galbenă | Identificați punctele forte ale acestei idei<br>Precizați avantajele utilizării acestui mod de rezolvare<br>Ce posibilități de concretizare a acestei idei vedeți?<br>La ce rezultate credeți că va duce această situație? |
| Verde | Cum poate fi altfel formulată această problemă?<br>Identificați cât mai multe alternative de rezolvare<br>Cum se poate schimba această situație?<br>Ce dovadă ar pute modifica soluția? |
| Albastră | Care este sarcina ce trebuie rezolvată?<br>Identificați etapele care trebuie parcurse<br>Ce întrebări s-ar putea formula?<br>Care poate fi concluzia? |

Tabel 6 – Aplicații ale gândirii laterale asupra formulării sarcinilor de lucru în lecție

### 3. Programul FIE (Feuerstein's Instrumental Enrichment) sau Diversificarea instrumentală

Este un program crea la începutul anilor '50 ai secolului XX. A fost folosit pentru amplificarea potențialului de învățare, în special în cazul indivizilor care sunt nevoiți să facă față schimbărilor și provocărilor din mediu. În prezent, aplicabilitatea programului a fost extinsă înspre domeniul industriei, al corporațiilor și al profesiilor care presupun predare/instruire. Site-ul Centrului internațional pentru dezvoltarea potențialului de învățare (http://www.icelp.org/Pages/IE_frame.html), al cărui fondator și conducător este profesorul Feuerstein, oferă informații atât despre programul de diversificare instrumentală, cât și despre învățarea mediată, cea de-a doua formă de abordare a învățarii propusă de același autor.

Programul de diversificare instrumentală conține 14 instrumente, fiecare dintre ele centrat pe funcții cognitive specifice. Scopul însușirii acestora este de a fortifica acele funcții cognitive care permit unei persoane care învață să definească mai clar problemele, să stabilească legături și să observe relațiile, sa-și optimizeze motivația pentru învățare și să-și îmbunătățească tehnicile de munca intelectuală.

Un aspect demn de menționat al acestui program constă în indicațiile de mediere ale experiențelor de învățare. Prin această mediere, realizată de către instructor, se realizează un atent control al comportamentului celui care învață.

Prezentăm în continuare **14 instrumente ale gândirii**, descriindu-le, enumerând funcțiile cognitive pe care le dezvoltă și comportamentele care pot fi mediate atunci când se lucrează cu fiecare instrument.

**Organizarea punctelor**

*Descriere:* Observarea unor relații virtuale, precum identificarea unor figuri într-un grup de puncte

*Funcții cognitive pe care le dezvoltă:*

- Definirea problemei

- Alegerea punctelor relevante pentru figura de identificat
- Planificarea comportamentului

*Comportamente care pot fi mediate:*

- Dorința de a face față provocărilor
- Sentimentul competenței
- Reglarea și controlul comportamentului

**Comparații**

*Descriere:* Îmbogățirea repertoriului de parametri pe baza căruia se realizează o comparație (asemănări și deosebiri)

*Funcții cognitive pe care le dezvoltă:*

- Abilitatea de reține un număr mare de parametri
- Elaborarea unui plan care ține seama de complexitatea sarcinii
- Selectarea aspectelor relevante

*Comportamente care pot fi mediate:*

- Reglarea și controlul comportamentului impulsiv
- Stabilirea și realizarea obiectivelor

**Orientarea în spațiu I**

*Descriere:* Identificarea unui sistem de referință pentru a localiza obiectele în spațiu și în relație unele cu altele

*Funcții cognitive pe care le dezvoltă:*

- Definirea problemelor când lipsesc părți din instrucțiuni
- Raționamentele de tipul „dacă".....”atunci”
- Internalizarea relațiilor dintre elemente într-un sistem de referință

*Comportamente care pot fi mediate:*

- Căutarea, stabilirea, organizarea și realizarea obiectivelor
- Dorința de a face față provocărilor
- Respectul față de opiniile care diferă

**Perceperea analitică**

*Descriere:* Abilitatea de a realiza diviziunea întregului în părți și de a reintegra părțile într-un întreg

*Funcții cognitive pe care le dezvoltă:*

- Compararea cu un model
- Stabilirea relațiilor dintre părți, precum și dintre părți și model
- Categorizări

*Comportamente care pot fi mediate:*

- Reciprocitatea
- Efortul deliberat
- Împărtășirea strategiilor utilizate

**Ilustrarea**

*Descriere:* Prezentarea unui grupaj de situații în care o problemă poate fi întâlnită și recunoscută

*Funcții cognitive pe care le dezvoltă:*

- Definirea problemelor care pot apărea
- Folosirea indiciilor relevante ca bază pentru inferențe
- Utilizarea dovezilor logice în sprijinul concluziilor
- Stabilirea relațiilor dintre indivizii, obiectele și evenimentele reprezentate în ilustrații

*Comportamente care pot fi mediate:*

- Căutarea, stabilirea, organizarea și realizarea obiectivelor
- Reglarea și controlul comportamentului pentru a aloca timp suficient planificării și reflecției

**Relațiile de familie**

*Descriere:* Utilizarea unui sistem de relații pentru a stabili, pe baza unor condiții necesare și suficiente, includerea sau excluderea unui obiect într-o categorie

*Funcții cognitive pe care le dezvoltă:*

- Definirea problemelor pentru a determina sarcina de rezolvat
- Determinarea asemănărilor și diferențelor

- Depăşirea înțelegerii fragmentare a realității prin observarea legăturilor care unifică entități separate

*Comportamente care pot fi mediate:*

- Individualizarea şi diferențierea psihologică
- Conştientizarea existenței unor puncte de vedere diferite de cel personal
- Organizarea şi realizarea obiectivelor

**Categorizarea**

*Descriere:* Compararea şi discriminarea cu eficiență

*Funcții cognitive pe care le dezvoltă:*

- Compararea asemănărilor şi diferențelor
- Selectarea caracteristicilor relevante
- Reprezentarea relațiilor
- Definirea categoriilor cognitive

*Comportamente care pot fi mediate:*

- Căutarea, organizarea şi realizarea obiectivelor
- Individualizare prin compararea a două soluții alternative în cadrul aceleiaşi sarcini
- Dorința de a face față provocărilor complexe

**Progresiile numerice**

*Descriere:* Căutarea, deducția şi inducția relațiilor dintre obiecte sau evenimente separate

*Funcții cognitive pe care le dezvoltă:*

- Utilizarea indiciilor implicite (locul unui număr într-o serie)
- Reprezentarea relațiilor dintre elementele unei progresii

*Comportamente care pot fi mediate:*

- Dorința de a face față provocărilor foarte dificile, complexe şi noi
- Efort deliberat pentru a produce înțelegerea relațiilor de ordin superior

## Relaţiile temporale

*Descriere:* Utilizarea conceptelor legate de timp pentru a descrie şi ordona experienţe personale
*Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:*
- Compararea circumstanţelor temporale ale evenimentelor
- Utilizarea indiciilor relevante
- Formularea ipotezelor

*Comportamente care pot fi mediate:*
- Sentimentul competenţei pentru a defini natura sarcinii şi relevanţa informaţiilor pentru rezolvarea acesteia
- Controlul impulsivităţii în procesarea informaţiei

## Instrucţiunile

*Descriere:* Centrarea pe activităţi de codare şi decodare a mesajelor orale şi scrise
*Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:*
- Definirea problemei
- Compararea reprezentărilor grafice cu instrucţiunile verbale
- Utilizarea indiciilor relevante pentru dezambiguizarea înţelesului
- Folosirea dovezilor logice în sprijinul ipotezelor

*Comportamente care pot fi mediate:*
- Reglarea şi controlul comportamentului pentru a parcurge în întregime instrucţiunile şi desenele şi pentru a identifica greşelile

## Orientarea în spaţiu II

*Descriere:* Utilizarea sistemelor de referinţă absolute, stabile, de factură externă
*Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:*
- Definirea problemei
- Compararea soluţiilor alternative

- Reprezentarea şi descrierea relaţiilor spaţiale prin raportare la sisteme de referinţă relative şi absolute

*Comportamente care pot fi mediate:*
- Amânarea răspunsului până când informaţia a fost decodată şi organizată
- Planificarea strategiilor

**Silogismele**

*Descriere:* Construirea unui raţionament pe baza integrării informaţiei din două premise

*Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:*
- Compararea atributelor unui element cu ale întregului din care face parte
- Depăşirea înţelegerii episodice a realităţii
- Elaborarea de categorii pe baza de criterii clare

*Comportamente care pot fi mediate:*
- Trecerea de la gândirea concretă la cea de tip inferenţial
- Căutarea, stabilirea, organizarea şi realizarea obiectivelor

**Tranzitivitatea**

*Descriere:* Stabilirea de relaţii între diferite elemente prin formule precum „mai mare decât", „mai mic decât", „egal cu"

*Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:*
- Definirea problemelor
- Selectarea informaţiei relevante
- Compararea şi categorizarea
- Gândirea ipotetică

*Comportamente care pot fi mediate:*
- Trecerea de la gândirea concretă la cea de tip inferenţial
- Căutarea, stabilirea, organizarea şi realizarea obiectivelor
- Atitudine optimistă în învăţare

**Construirea reprezentărilor**

*Descriere:* Construirea mentală a unui plan, pe bază de inferența, anticipare şi reprezentarea rezultatelor

*Funcţii cognitive pe care le dezvoltă:*

- Comparare
- Comportament sumativ
- Categorizare
- Stabilirea de relaţii temporale şi spaţiale

*Comportamente care pot fi mediate:*

- Dorinţa de a face faţă provocărilor, sentimentul competenţei şi atitudinea optimistă în învăţare
- Reglarea impulsivităţii
- Orientarea către scop a reprezentărilor cognitive

### 4. Programul *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice* (Reading and Writing for Critical Thinking)

Se adresează profesorilor şi urmăreşte familiarizarea acestora cu un set de aproximativ 60 de metode de predare-învăţare, prin care se poate dezvolta gândirea critică a elevilor. Acest program a fost iniţiat în 1997 de către profesorii Charles Temple, Jeannie Steele şi Kurtis Meredith şi s-a extins în peste 26 de ţări.

Metodele incluse în acest program au autori diverşi, fiind preluate, adaptate sau elaborate de către profesorii anterior amintiţi. Printre criteriile care stau la baza articulării acestei structuri metodologice se numără:

- Posibilitatea de a transforma practicile curente de la clasă într-unele care să încurajeze investigaţia
- Prin intermediul dezbaterilor, realizate sub atenta îndrumare a unui profesor, se dezvoltă capacitatea de a formula păreri originale şi responsabilitatea faţă de ideile emise
- Căutarea argumentelor care pot susţine o idee dezvoltă abilitatea de a selecta, de a opta raţional pentru o alternativă din mai multe posibile
- Lectura activă dezvoltă spiritul de observaţie şi capacitatea de a procesa rapid informaţia
- Scrierea stimulează reflecţia, argumentarea logică, exprimarea clară şi convingătoare

- Crearea unui timp de reflecție în lecții ajută elevii să conştientizeze procesul gândirii, încurajând autonomia în învățare
- Gândirea critică ajută individul să rezolve mai eficient problemele şi să ia decizii prin argumentare logică
- Individul este parte componentă a unei societăți, în care se implică activ şi responsabil
- Învățarea prin cooperare dezvoltă abilitățile de relaționare ale unei persoane, prin formarea atitudinii de respect pentru individ şi diversitate

O parte dintre metodele promovate de acest proiect se vor regăsi în capitolele ulterioare.

În 2001 s-au lansat **două noi direcții** ale acestui program, destinate învățământului universitar: Gândirea critică în abordare transcurriculară (Critical Thinking Across the Curriculum) şi Gândirea critică pentru profesori şi studenți (Critical Thinking for Faculty and University Students).

Programul **Gândirea critică în abordare transcurriculară** este rezultatul colaborării unei echipe internaționale, coordonată de Charles Temple. Ideea centrală este aceea că gândirea critică poate fi dezvoltată prin strategiile de predare utilizate (interactive) şi prin infuzie, în cadrul oricărei discipline. Se pune accent pe proiectarea cursurilor astfel încât să permită învățarea activă. Acest model de proiectare include cinci paşi (Temple, 2001):

- formularea problemei
- prezentarea metodelor
- prezentarea conținuturilor
- exercițiul ghidat
- investigația extinsă

Cursurile astfel structurate construiesc ambientul pentru învățarea conştientă şi pentru dezvoltarea gândirii critice, însă conduc şi la rezultate precum (Temple, 2002): dobândirea unor cunoştințe utilizabile (pornind de la conceptele de bază însuşite în cadrul unei discipline se dezvoltă abilitatea de a găsi soluții problemelor care apar în contexte concrete, chiar dacă acestea nu au fost anticipate de şcoală), formarea deprinderilor de învățare continuă (formarea unei atitudini pozitive față de învățare, care nu se sfârşeşte odată cu şcolaritatea), toleranță şi comportament social

interdependent (acceptarea diferenţelor şi a diversităţii umane), precum şi antrenament mai eficient al abilităţilor necesare pentru învăţare (a învăţa cum să înveţi).

Programul **Gândirea critică pentru profesori şi studenţi** este, de asemenea, rezultatul muncii în echipă, coordonatorii acesteia fiind Kurtis Meredith şi David Klooster. Premisa programului constă în ideea că orice profesor poate proiecta, iniţia şi preda un curs interdisciplinar, al cărui rezultat să fie dezvoltarea unor abilităţi precum: gândirea critică, argumentarea, rezolvarea problemelor, comunicarea în scris şi comunicarea orală. În cadrul acestui curs de primă importanţă la nivel de obiective este achiziţia abilităţilor anterior menţionate, şi nu focalizarea pe un anumit conţinut. Cerinţele legate de teme se referă la abordarea interdisciplinară, actualitatea şi legătura lor cu viaţa reală. Astfel de teme pot fi (Meredith şi Klooster, 2001):

- Adevăr şi libertate
- Dileme morale
- Sinele şi realitatea într-o lume conectată
- Dileme sociale, logică şi argumentaţie
- Globalizarea şi individul
- Cultură, tradiţie şi putere
- Problematica femeilor, voce şi echitate
- Individul în raport cu drepturile şi responsabilităţile cetăţeneşti
- Afacerile şi opţiunea pentru etică
- Mediul, responsabilitatea şi luarea deciziilor
- Fericirea, eul, comunitatea şi bunăstarea subiectivă

Un astfel de curs este destinat studenţilor din anul întâi, pentru a le facilita trecerea de la maniera de învăţare practicată în liceu înspre cea practicată în universitate, pregătindu-i pentru aprofundarea şi specializarea din anii următori.

### 5. Predarea centrată pe dezvoltarea strategiilor metacognitive

Acest gen de predare urmăreşte familiarizarea elevilor/studenţilor cu procesul gândirii şi conştientizarea fiecărei faze a acestui proces. Dezvoltarea strategiilor metacognitive se poate realiza prin infuzie, în predarea oricărei discipline sau prin

cursuri specializate, de tipul „Gândirea critică pentru profesori şi studenţi" anterior menţionat sau de tipul „Tehnici de muncă intelectuală şi de învăţare eficientă".

Dacă predarea se focalizează pe transmiterea de abilităţi, conţinuturile devin secundare ca importanţă. Modul în care se lucrează cu un anume conţinut contează însă, pentru că prin acesta se demonstrează şi formează tehnici de învăţare, precum şi mecanisme de control şi monitorizare a învăţării.

## CUM SE POATE MONITORIZA?

Dacă jumătate din caracteristicile unei activităţi de învăţare sunt asemănătoare acestor puncte de reper, atunci acea activitate se încadrează în paradigma antrenamentului intelectual.

| Fişă de monitorizare | | |
|---|---|---|
| | Da | Nu |
| Monitorizarea învăţării şi a progresului | | |
| Argumentarea opiniilor personale | | |
| Dezbateri şi discuţii | | |
| Crearea de situaţii problemă în lecţii | | |
| Strategii metacognitive | | |
| Momente de reflecţie asupra noilor cunoştinţe în timpul lecţiei | | |
| Evaluarea abilităţilor de prelucrare a cunoştinţelor | | |
| Aplicarea criteriilor în contextele adecvate | | |
| Alegerea unei alternative din mai multe | | |
| Profesorul antrenează | | |
| Profesorul învaţă el însuşi constant | | |
| Facilitarea învăţării | | |
| Prezentarea unor tehnici de învăţare | | |
| Momente de pre-construire a cunoştinţelor | | |
| Accent pe dezvoltarea potenţialului intelectual | | |
| Conţinutul este considerat suport pentru antrenamentul intelectual | | |

## TENDINȚE ACTUALE ȘI ORIENTĂRI POSIBILE

**Neuroştiinţele**, care cunosc o fază de ascensiune în această perioadă, influenţează ideile despre învăţare, chiar dacă descoperirile din aceste domenii nu sunt încă suficiente pentru a putea fi considerate paradigmă de sine stătătoare în ceea ce priveşte ideile despre învăţare.

S-au conturat deja două teorii asupra învăţării, din perspectiva neuroştiinţelor, teoria învăţării centrate pe funcţionarea creierului şi teoria abordării creierului ca întreg.

### Învăţarea centrată pe structura şi funcţiile creierului

Învăţarea centrată pe structura şi funcţiile creierului susţine că atâta timp cât dezvoltarea normală a creierului are loc se va produce şi învăţarea. Predarea tradiţională impietează uneori învăţarea prin ignorarea proceselor naturale prin care creierul se dezvoltă.

Principiile care stau la baza producerii învăţării atunci când este centrată pe funcţionarea creierului sunt:

- creierul este un procesor care poate performa mai multe activităţi deodată (gustul şi mirosul; văzul şi auzul etc)
- învăţarea implică şi procese fiziologice
- există o înclinaţie înnăscută pentru căutarea sensurilor
- în formarea pattern-urilor emoţiile sunt un factor cheie
- creierul procesează părţile şi întregul simultan
- învăţarea necesită atât atenţie focalizată, cât şi percepţie periferică
- învăţarea presupune atât procese conştiente cât şi inconştiente
- memorarea poate fi mecanică sau naturală
- comprehensiunea se realizează mai bine atunci când informaţiile sunt întipărite printr-o memorare naturală
- învăţarea este amplificată prin situaţiile de provocare şi inhibată prin situaţiile restrictive
- fiecare creier este unic.

## Abordarea creierului ca întreg

Abordarea creierului ca întreg (Caine şi Caine, 2002) promovează ideea concentrării, în achiziția cunoştințelor, şi pe întreg, nu doar pe părți. Există un nivel mai complex, la care corpul, mintea şi creierul sunt inseparabile şi se află în interacțiune unele cu altele, influențându-se reciproc, aşa cum au demonstrat cercetările în domeniul stresului.

Mintea nu funcționează ca un mecanism automat, ci este un sistem adaptabil. Autoorganizarea mentală se bazează pe anumite puncte stabile, structuri pe care ni le formăm, dar acestea sunt permanent ajustate şi umplute cu informații şi semnificații aduse de experiențe ulterioare elaborării unui astfel de model mental.

Predarea se orientează înspre orchestrarea demersurilor şi a mediului prin care se produce absorbția experiențelor educaționale. Mediul de învățare oferă provocări elevilor/studenților, profesorul străduindu-se să elimine teama şi inhibiția celor care învață. Provocările diferă de la individ la individ, prin semnificația personală care le este alocată, însă mențin mintea în stare de alertă. Consolidarea şi internalizarea informațiilor se realizează printr-o procesare activă a experiențelor, prin analize minuțioase şi prin studiul perspectivelor diverse asupra unei realități. Pe scurt, trei principii stau la baza predării nuanțate de abordarea creierului ca întreg:

- punerea studenților/elevilor în situații de învățare complexe
- stimularea procesării active a experiențelor
- menținerea minții într-o stare de alertă uşoară.

Abordarea creierului ca întreg este importantă pentru că permite dezvoltarea unor abilități mai complexe, aşa cum este creativitatea. Aceasta solicită atât procesări ale întregului, cât şi procesări ale părților.

## Ce va urma?

Analizând tendințele curente în cercetările asupra învățării se conturează câteva orientări:

- controlul emoțiilor în învățare

- influența neurofiziologiei asupra predării și învățării
- reconcilierea dintre behaviorism și constructivism
- antrenamentul cognitiv
- diversificarea instrumentală la nivel cognitiv și metacognitiv

## EXERCIŢII

Evaluaţi teoriile asupra învăţării prezentate, enumerând punctele tari şi punctele slabe ale acestora.

Gândiţi-vă la o activitate de învăţare. Descrieţi acea activitate din perspectiva fiecăreia dintre cele patru paradigme enunţate: behaviorismul, cognitivismul, constructivismul, antrenamentul intelectual.

Monitorizaţi ultimele trei activităţi de învăţare pe care le-aţi desfăşurat. Ce paradigmă predomină? Care sunt avantajele şi dezavantajele acestei predominanţe?

Construiţi alte scenarii posibile pentru fiecare paradigmă.

Comparaţi cele patru paradigme, precizând asemănări şi deosebiri.

Identificaţi aplicaţii pedagogice pentru fiecare teorie asupra învăţării prezentate.

Identificaţi criterii de clasificare a teoriilor asupra învăţării, în interiorul fiecărei paradigme.

Ce alte orientări în cercetările asupra învăţării credeţi că vor apărea?

Care sunt aspectele legate de învăţare pe care cercetările de până acum le-au luat mai puţin în consideraţie?

**BIBLIOGRAFIE:**


1. Anderson, R.C. (1984) – *Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory*, în Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts, Eds. Richard C. Anderson, Jean Osborn, Robert J. Tierney. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Ausubel, D. (1960) – *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*, Journal of Educational Psychology, nr.51, p. 267-272.
3. Bernat, S. (2002) – *Feedback-ul didactic. Mecanismele obținerii lui în lecție*, în „Studii şi cercetări din domeniul ştiințelor socio-umane", vol. 9, Argonaut, Cluj-Napoca.
4. Brandt, R.S. şi Perkins, D.N. (2000) – *The Evolving Science of Learning*, în Education in a New Era, Ed. Brandt, R.S., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandra, Virginia.
5. Caine, G. şi Caine, R. N. (2002) – *What "Whole Brain" Means: Why Wholeness Matters*, „New Horizons for Learning", http://www.newhorizons.org/neuro/caine_whole.htm, (22.09.2002)
6. De Bono (1986) – *Six thinking hats: An essential approach to business management from the creator of lateral thinking*, Boston, MA: Little, Brown
7. Doise, W. şi Mugny, G. (1998) – *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iaşi
8. Gagné, R. (1975) – *Condițiile învățării*, EDP, Bucureşti.
9. Geisler, E.E. (1977) – *Mijloace de educație*, EDP, Bucureşti.
10. Hayes, N. şi Orrell, S. (1997) – *Introducere în psihologie*, All, Bucureşti.
11. Iacob, L. (1996) – *Cercetarea comunicării astăzi* în „Psihologie socială", volum coordonat de Adrian Neculau, Polirom, Iaşi.
12. Ionescu, M. şi Radu, I. (2001) – *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Dacia.
13. Johnson, D., Johnson, R. şi Holubec, E. (1998) – *Cooperation in the classroom*, Allyn and Bacon, Boston
14. Locke, J. (1971) – *Câteva cugetări asupra educației*, EDP, Bucureşti.
15. Meredith, K. şi Klooster, D. (2001) – *Critical Thinking for Faculty and University Students*, Reading and Writing for Critical Thinking Project.

16. Miclea, M. (1994) – *Psihologie cognitivă*, Gloria, Cluj-Napoca.
17. Ogle, D. (1986) – *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*, The Reading Teacher, Vol. 39, No. 6, Feb. (pp. 564-570)
18. Pffeifer, J.W. (1991) – *Theories and Models in Applied Behavioral Science*, Ed. by Pffeifer, J.W., Vol.3, San Diego.
19. Pichert, J.A. şi Anderson, R.C. (1977) – *Taking different perspectives on a story*, Journal of Educational Psychology, 69/1977, p. 309-315.
20. Steele, J.L., Meredith, K.S. şi Temple, C. (1998) – *A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum*, Ghidul I, pregătit pentru proiectul Reading and Writing for Critical Thinking.
21. Temple, C. (2001) – *Strategies for Use Across the Curriculum, Reading* and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York.
22. Temple, C. (2002) – *Gândirea critică în abordare transcurriculară: un model de proiectare*, în Cooperare şi interdisciplinaritate în învăţământul universitar, coord. Bernat, S.E. şi Chiş, V., Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
23. Vâgotski, L. (1978) – *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

# CAPITOLUL 3
# DIFERENȚE INTERINDIVIDUALE ÎN ÎNVĂȚARE

## PARTICULARITĂȚI DE VÂRSTĂ ȘI DE EVOLUȚIE

### STADIILE DEZVOLTĂRII INTELECTUALE (JEAN PIAGET)

Jean Piaget a identificat patru stadii ale dezvoltării cognitive, considerând că toți copiii trec prin aceeași succesiune de etape în drumul lor spre maturizare.

*Stadiul senzorio-motor (0 – 2 ani)*

În această etapă copilul își dezvoltă capacitățile senzoriale și coordonarea motorie. Primul lucru pe care îl învață copilul este schema corporală, adică se familiarizează cu corpul său și înțelege că acesta este diferit de alte elemente din mediu, face distincția între „eu" și „exterior". Următorul pas este coordonarea musculară, copilul începe să-și controleze mușchii.

Din punct de vedere intelectual, cea mai importantă achiziție a acestei etape este permanența obiectului. Copilul ajunge să își dea seama că obiectele există și dacă nu sunt permanent în atenția lui. Piaget a demonstrat că la 9-10 luni copilul încă nu s-a deprins cu permanența obiectului, printr-un experiment simplu. Ascundea o jucărie sub o batistă în fața copilului, iar acesta se comporta ca și când jucăria ar fi dispărut. În al doilea an de viață, acest pas este depășit.

Inteligența se formează prin intermediul schemei senzorio-motorie, cu ajutorul mecanismelor de adaptare. Dacă la început copilul încearcă să ajungă la o jucărie fără a reuși, după un timp învață să tragă de suportul pe care se află jucăria.

*Stadiul preoperator (2 – 7 ani)*

Acum are loc achiziția limbajului. De la o vorbire egocentrică, exprimarea pur și simplu a gândurilor, copilul începe să se gândească și la necesitățile celui cu care vorbește. Deși are o reprezentare redusă a faptului că ceilalți

au alte nevoi, începe să îşi ajusteze limbajul pentru a comunica.

În jur de 5-6 ani apare capacitatea de descentrare, care se manifestă cel mai bine de la 7 ani încolo. Piaget a folosit o machetă reprezentând trei munți. Copilul era aşezat cu fața spre munți, iar la o margine era aşezată o păpuşă. Când copilului i s-a cerut să aleagă din trei fotografii pe aceea care ar reprezenta perspectiva păpuşii, el a ales o fotografie care reprezenta perspectiva lui. Cu cât se apropie mai mult de limita superioară a stadiului preoperator, cu atât copilul se desprinde mai uşor de propria persoană şi începe să se gândească şi la ceilalți.

Copilul manifestă şi o tendință de centrare asupra anumitor fapte, ceea ce îl împiedică să le vadă pe altele. De exemplu, el poate învăța că „2+2=4", dar nu poate deduce de aici că „4=2+2". Aceasta înseamnă că nu a dobândit încă reversibilitatea. De asemenea, dacă i se cere să compare două şiruri, care au acelaşi număr de monede va spune că sunt egale numai dacă sunt aranjate la fel. Dacă monedele dintr-un şir sunt dispuse mai rar decât în celălalt, copilul va considera că primul şir este mai mare. Acest experiment ne aminteşte de problema comparării unui kilogram de pene cu un kilogram de fier. Chiar dacă acestea ar fi cântărite în fața copilului, el tot ar crede că penele sunt mai uşoare.

Copilul cunoaşte intuitiv, pe baza a ceea ce vede. Imaginile au un rol foarte important. Jocul şi desenul sunt două activități care se dezvoltă începând cu acest stadiu.

În ce priveşte învățarea de reguli, se manifestă tendința de generalizare a acestora. De exemplu, după ce a învățat că un cățel este un cățel, va aplica această informație asupra tuturor animalelor mici, numindu-le „cățel". Spre finalul stadiului preoperator, copilul a dobândit destule scheme, care îi vor permite să facă față solicitărilor din mediu.

*Stadiul operațiilor concrete (7 – 11 ani)*

În acest stadiu structurile intelectuale sunt capabile să opereze aproape la fel cu ale adultului, însă sunt condiționate de materialul concret. Copilul înțelege reversibilitatea, faptul că unei acțiuni îi corespunde o alta care produce revenirea la starea inițială. Copilul poate să înțeleagă că „2+3=5", poate să îl descompună pe „5" în „2" şi „3", poate să facă proba adunării prin adunare etc.

De asemenea, este momentul când copilul începe să înțeleagă noțiunea de conservare, adică un obiect are același volum chiar dacă își modifică forma. Un metru, fie că este măsurat cu metrul croitorului, cu ruleta sau cu metrul tâmplarului va reprezenta tot un metru.

O preocupare specifică elevilor de această vârstă constă în realizarea de colecții. Adună informații despre subiecte care îi interesează, adună fotografii sau diferite alte obiecte.

*Stadiul operațiilor formale (11 – maturitate)*

Din acest stadiu gândirea copilului este asemănătoare cu a adultului. El este capabil să facă deducții și inducții, să opereze logic. Raționamentul se desprinde de suportul concret, putându-se realiza și pe baza materialului abstract. Copii pot face chiar operații asupra operațiilor.

Piaget considera că majoritatea achizițiilor au loc până la 18 ani, după care dezvoltarea structurilor intelectuale intră în stagnare. El vedea inteligența ca pe o structură ereditară, un potențial care se realizează sau nu, în funcție de stimulările din mediu. Apare astfel posibilitatea ca stadiul operațiilor formale să nu se încheie niciodată, chiar la o dezvoltare normală a psihicului.

Limitele de vârstă dintre stadii sunt orientative. Analiza stadială a lui Piaget rămâne un punct de referință, fiind completată de studii ulterioare.

Alte cercetări arată că intelectul nu se formează exclusiv pe baza interacțiunii directe cu mediul, aceasta fiind mediată de adult (Vâgotski, Doise, Mugny). Stadiile dezvoltării pot fi accelerate (Galperin, Vâgotski), iar dezvoltarea proceselor intelectuale urmează mai degrabă un traseu psihologic, decât logic (Bruner). Inteligența are mai multe componente (Sternberg) și este de mai multe feluri (Gardner).

## STADIILE DEZVOLTĂRII MORALE (LAWRENCE KOHLBERG)

Lawrence Kohlberg a pornit de la cercetările lui Piaget și s-a concentrat pe evidențierea etapelor pe care le parcurge o persoană în formarea raționamentului său moral.

Kohlberg a investigat modul în care copiii și adulții rezolvă dilemele morale. Subiecților li se prezentau probleme

care intrau în conflict cu convențiile sociale, cerându-li-se să aprecieze ce era corect sau greşit într-un comportament şi cum trebuia pedepsită greşeala. Exemple de probleme : un bărbat intră prin efracție într-o farmacie pentru a obține medicamentele necesare soției sale muribunde – se poate recurge la furt pentru a salva viața cuiva? Este mai bine să salvăm viața unei persoane importante sau a unor persoane mai puțin importante dar numeroase?

Pe baza argumentelor creionate de subiecți, apar trei perioade mari, divizate fiecare în câte două subetape. Limitele de vârstă sunt stabilite pe populația americană şi sunt orientative.

*Perioada preconvențională (4 – 10 ani)*

Individul aplică anumite standarde pentru valoarea lor instrumentală, focalizându-se pe consecințe.

*Subetapa 1 – orientarea spre pedeapsă şi supunere.* Credința în ideile morale are ca scop evitarea pedepsei. Exemple de argumente: pro – „fabricarea medicamentului nu a costat prea mult, deci paguba nu era prea mare"; contra – „va merge la închisoare pentru ce a făcut".

*Subetapa 1 – orientarea instrumentalistă.* Conformarea la morală îi asigură individului simpatia celorlalți. Exemple de argumente: pro – „Heinz are nevoie de medicamente să îşi salveze soția, fără de care nu poate trăi"; contra – „Soția lui Heinz va muri până iese el din închisoare, deci nu rezolvă nimic".

*Perioada convențională (10 – 13 ani)*

Individul este preocupat de respectarea unor norme exterioare, sociale. Faptele sunt judecate după intenții. Se cristalizează necesitatea existenței normelor.

*Subetapa 1 – orientarea „băiat bun-fată drăguță" sau conformitatea interpersonală.* Conformarea la morală se face din dorința de a obține aprobarea celorlalți. Exemple de argumente: pro – „Heinz este altruist pentru că urmăreşte interesele soției sale"; conta – „ceea ce a făcut se va răsfrânge asupra întregii sale familii".

*Subetapa 2 – orientarea „lege şi ordine".* Respectarea normelor societății este morală pentru că acționează în binele tuturor, deci şi al tău ca individ. Exemple de argumente: pro – „Heinz este responsabil de moartea soției sale dacă nu ia

medicamentul"; contra – „faptele sale în transformă în încălcător de legi".

*Stadiul de tranziție* dintre etapa convențională și cea postconvențională merită menționat pentru că adesea reprezintă un punct critic în evoluția unui individ. Înainte de a se fi descoperit principiile etice universale, morala poate părea relativă și arbitrară, motiv pentru care unele persoane pot devia într-o etică de tip hedonist. Un astfel de exemplu este cultura hippie din anii șaizeci.

*Perioada postconvențională (la 13 ani, la tinerețe sau niciodată)*

Individul își elaborează un cod moral autonom, pe care îl interiorizează, pornind de la identificarea cu o comunitate, cu care individul împarte regulile și îndatoririle.

*Subetapa 1 – orientarea social-contractuală.* Legile sunt stabilite printr-un proces democratic, în beneficiul tuturor, iar când nu mai funcționează pot fi renegociate. Exemple de argumente: pro – „legea nu este ajustată pentru situații speciale, dar nici nu prevede că unii trebuie să se îmbogățească în urma sacrificiului altora"; contra – „Și alții ar putea avea nevoie la fel de mare de medicament".

*Subetapa 2 – orientarea spre etica universală.* Valorile universale (dreptate, bine, adevăr, egalitate etc.) sunt ierarhizate într-o conduită personală, individul poate fi în dezacord cu o regulă a societății dacă o consideră imorală. Exemple de argumente: pro – „Heinz nu s-ar fi putut împăca cu conștiința sa dacă și-ar fi lăsat soția să moară"; contra – „Heinz nu s-ar fi putut împăca cu conștiința sa dacă ar fi devenit hoț".

Modelul propus de Kohlberg se aplică în ceea ce privește gândirea morală, nu este obligatoriu să îl regăsim și în conduită. Din punct de vedere formativ, autorul recomandă ca metodă de dezvoltare a gândirii morale a copilului ca acesta să asculte argumente ale persoanelor aflate în stadii superioare. A explica are o valoare formativă mult crescută față de a indica ce trebuie făcut.

Kohlberg face următoarele remarci asupra dezvoltării stadiale a moralității:

- ordinea stadiilor este invariabilă

- nu se poate parcurge decât un stadiu odată
- o persoană nu poate înțelege specificul unui stadiu superior, cu excepția celui imediat următor
- indivizii sunt atraşi de modul de a raționa specific nivelului imediat următor celui în care se plasează
- progresul de la un stadiu la altul se realizează eficient atunci când există un dezechilibru cognitiv generat de o dilemă morală
- dezvoltarea fizică şi cea morală sunt diferite şi nu evoluează simultan
- majoritatea oamenilor rămân la stadiul al patrulea, doar 25% acced la nivelul al şaselea
- dezvoltarea morală apare din interacțiunea socială

## STADIILE DEZVOLTĂRII PSIHOSOCIALE (ERIC ERIKSON)

E. Erikson considera, la fel ca şi Freud, că la baza dezvoltării stă conflictul. Spre deosebire de Freud, care vedea acest conflict centrat pe părțile corpului, neofreudianul Erikson vede conflictul centrat pe relațiile individului cu alți membri ai societății.

Dezvoltarea psihosocială se desăvârşeşte prin parcurgerea a opt stadii, progresiv. Numai rezolvarea conflictelor inițiale îl ajută pe individ să le domine pe celelalte.

*Stadiul 1 – nou-născutul (0 – 1 an)*

Conflictul apare între încredere şi neîncredere. Este momentul în care copilul îşi stabileşte atitudinea de bază față de lumea din jurul său. Cu cât beneficiază de mai multă siguranță cu atât atitudinea sa va fi mai încrezătoare. Determinant este comportamentul matern.

*Stadiul 2 – copilul mic (1 – 3 ani)*

Conflictul apare între autonomie şi îndoială, fiind generat de apariția mersului. Provocările fizice cu care se confruntă copilul îi pot susține încrederea în forțele proprii sau pot genera o lipsă de încredere în sine. Determinant este aici modul în care părinții îl ajută pe copil să depăşească provocările. Faptul că adultul rezolvă problemele în locul copilului sau îl lasă să se descurce singur când problemele sunt vădit peste capacitățile lui contribuie la lipsa de încredere în sine.

*Stadiul 3 – copil mijlociu (3 – 6 ani)*

Conflictul apare între inițiativă şi vinovăție, generate de responsabilitățile în creştere care îi revin copilului. Dacă i se solicită să îşi asume responsabilități pentru sine, copilul va învăța să aibă inițiative. Dacă i se cere prea mult, poate ajunge să se simtă vinovat pentru că nu şi-a îndeplinit responsabilitățile. Din nou mediul familial este determinant.

*Stadiul 4 – copil mare (6 – 12 ani)*

Conflictul apare între sârguință şi inferioritate şi este generat de intrarea copilului în şcoală. Mediul şcolar sau prietenii de joacă îl pot determina pe copil să devină sârguincios, străduindu-se să facă față cererilor, sau să se simtă neputincios.

*Stadiul 5 – adolescent (12 – 18/20 ani)*

Conflictul este între identitate şi confuzia de rol. Apar o mulțime de roluri sociale, pe care adolescentul trebuie să le integreze şi să le interiorizeze. Determinante sunt, pentru atingerea unității individuale sau confuzia rolului, atât modelele cât şi grupul de prieteni.

*Stadiul 6 – tânăr (20 – 30/35 ani)*

Conflictul apare între izolare şi intimitate. Tânărul este influențat de partener sau de prieteni în alegerea unui comportament de relaționare centrat pe intimitate cu ceilalți sau pe izolare față de ei.

*Stadiul 7 – matur (35 – 50/60 ani)*

Conflictul apare între creație şi stagnare. Maturul poate căuta împlinire în viață, activism, sau se poate blaza, devenind pasiv. Rol important au aici profesia şi familia.

*Stadiul 8 – bătrân (peste 60 de ani)*

Conflictul apare între integritate şi disperare, fiind generat de necesitatea de a accepta apropierea morții. Pensionarea are influență majoră aici.

## STADIILE FORMĂRII COMPETENȚEI DE SIMBOLIZARE (HOWARD GARDNER)

Lumea simbolurilor este astfel construită încât să reducă decalajul dintre funcționarea biologică a sistemului nervos şi funcționarea unui individ într-un spațiu cultural (Gardner, 1993). Persoanele care transmit cultura pot să nu ştie nimic

despre rolul creierului în cogniție, dar sunt pregătiți să cunoască şi să evalueze dansul, teatrul etc.

Simbolurile pot funcționa singular (cuvintele) sau într-un sistem (limbajul scris sau vorbit). A învăța cum „să citească" şi „să scrie" utilizând un sistem de simboluri reprezintă unul dintre cele mai importante aspecte din dezvoltarea unui copil şi o misiune a educației moderne (Gardner, 1993).

În teoria simbolurilor trei concepte sunt importante: simbolurile (cuvinte, imagini, gesturi etc), sistemele de simboluri (limbajul, matematica, hărți, diagrame, coduri muzicale, notații ale mişcărilor de dans etc.) şi produsele simbolice (literatura, teoriile ştiințifice etc).

Avem de-a face cu un simbol material sau abstract atunci când există o referire la altceva. O piatră poate fi un simbol dacă include o informație despre altceva (piatră de hotar). Ceea ce este important la nivel de semnificații ale simbolurilor este ca acestea să fie publice, acceptate de comunitate.

Competența de simbolizare se formează în patru etape.

| STADIUL | VÂRSTA | CARACTERISTICI |
|---|---|---|
| Înțelegeri simple | 0-2 ani Copilăria timpurie | Este un stadiu în care se clădeşte baza pentru utilizarea simbolurilor în stadiile ulterioare. Achiziția unor forme de bază ale înțelegerii, pe bază de asociere:<br>• indivizii au roluri asociate cu anumite comportamente (hrănirea şi un adult)<br>• acțiunile au consecințe (dacă arunci o jucărie, cade pe podea)<br>• lucrurile pot fi grupate în anumite categorii (jucării, flori etc.)<br>Spre finalul primului an de viață, copilul are abilitatea de a înțelege semnificația cuvintelor şi de a recunoaşte un obiect descris în lumea reală (asociază |

| | | |
|---|---|---|
| | | cuvântul cu obiectul la care se referă). Aceasta înseamnă accesul la spaţiul simbolurilor publice, comune. |
| Competenţe de bază | 2-5 ani Vârsta preşcolară | Este vârsta înfloriri activităţilor simbolice: copilul elaborează fraze, povesteşte, desenează, dansează, cântă, interpretează roluri în joc.<br>Către 5 – 6 ani copilul foloseşte jucăriile pentru simbolizare: din cărămizi reprezintă litere sau le foloseşte pentru a număra.<br>Copilul dezvoltă în paralel două dintre instrumentele simbolizării: pârâurile (streams) şi valurile (waves). |
| Abilităţi de ordin superior | Vârsta şcolară mică şi mijlocie | Se continuă dezvoltarea abilităţilor din stadiul anterior prin specializarea acestora pe anumite domenii culturale.<br>Se achiziţionează al treilea instrument al simbolizării: canalele (channels).<br>Copilul stăpâneşte pentru prima dată sisteme de simboluri noţionale sau de ordin secund (de ex. simbolurile scrise pentru vorbire, pentru muzică, pentru mişcări, pentru cantităţi etc.), care permit îndeplinirea unor sarcini culturale complexe. |
| Competenţa de utilizare a simbolurilor | Adolescenţa Vârsta adultă | Apare capacitatea de a transmite cunoştinţe celor mai tineri prin intermediul simbolurilor.<br>Indivizii au cel puţin potenţialul de a crea produse simbolice originale. |

Tabel 7 – Stadiile simbolizării după Gardner

Trei instrumente ale simbolizării se achiziționează pe parcursul școlarității, pe care Gardner le reprezintă prin denumiri simbolice: *pârâurile, valurile și canalele.*

*Pârâurile* se referă la progresele care apar au loc în domenii distincte, fără a se exista și capacitatea de integrare unitară a acestora. Cel mai mare progres se înregistrează în domeniul limbajului (utilizarea sintaxei, folosirea frazelor, formularea întrebărilor). În privința numerelor apare înțelegerea operațiilor cu 1 și achiziția cifrelor. În privința cărămizilor se percepe forma, dimensiunea și faptul că pot fi folosite pentru a realiza construcții.

*Valurile* se referă la anumite procese care apar într-un anumit domeniu simbolic, de unde se răspândesc rapid, uneori chiar inadecvat, în celelalte domenii simbolice. Acest lucru este posibil datorită flexibilității inteligențelor umane, spre deosebire de a altor forme de viață (animalele). Un exemplu de val este cel care apare în jurul vârstei de 2 ani, când copilul folosește simbolul de „rol" sau agent al acțiunii. Aceasta se observă în rostiri simple: „Tata mănâncă", care se reflectă în capacitatea de a „pretinde" în joc: pune o păpușă să doarmă. Capacitatea de a exersa un rol este transpusă în alte domenii, dar nu întotdeauna corect: daca i se cere copilului să deseneze o mașină, e posibil ca el să ia creionul și să-l plimbe pe foaie imitând zgomotul mașinii. Creionul joacă rolul mașinii.

*Canalele* reprezintă un ansamblu de procese simbolice care se ivesc spontan, atunci când copilul începe să inventeze sisteme simple de notare, care să-l ajute în rezolvarea unor sarcini. De exemplu, începe să folosească semne pentru a ține scorul în timpul unui joc. Notațiile sunt puternic legate de mediul cultural în care trăiește copilul. Canalele sunt mijloace prin care se codifică informația pentru a fi transmisă altor persoane.

## STADIILE DEZVOLTĂRII FOMELOR DE CUNOAȘTERE (WILLIAM PERRY)

Modelul dezvoltării în nouă stadii are la bază cercetări întreprinse de William Perry, la Universitatea Harvard. Observațiile evidențiază stadiile pe care le parcurg studenții de la o perspectivă simplistă, categorică asupra cunoașterii înspre o perspectivă complexă și contextuală asupra lumii și a lor înșiși.

Harta dezvoltării (Perry, 1999) poate fi receptată prin prisma a trei puncte de vedere:

a. general – dezvoltarea intelectuală a individului în raport cu formele de cunoaştere, precum şi cu natura cunoaşterii şi a educației
b. contextual – forme de gândire asociate unui anumit context (de exemplu: al unei discipline de studiu, al al unui sistem de credințe religioase etc.)
c. regresiv funcțional – o reîntoarcere la forme mai simple de gândire, fenomen care apare în învățarea adulților, atunci când aceştia sunt puşi într-un context nou de învățare.

Un concept important introdus de Perry este acela de *poziție* în care se poate plasa un student la un anumit moment al învățării, definită ca punct de vedere asupra cunoaşterii, înțelegerii şi angajării. Perry evidențiază abilitatea studenților de a construi sensul şi de a modifica această construcție pentru a acomoda paradoxul şi complexitatea. Un student se poate plasa în câteva poziții simultan, dacă acestea se referă la subiecte sau experiențe diferite.

Poziționarea este strâns legată de noțiunea de tranziție: „Poate că dezvoltarea este în întregime tranziție, iar stadiile sunt doar popasuri de-a lungul drumului" (Perry, 1999, p. XII-XIII). Autorul obişnuia să-şi descrie modelul drept „drumul pelerinilor" (Pilgrim's Progress). Această idee aduce o viziune diferită asupra teoriei dezvoltării, aceea că nu există stadialitate, ci un continuum.

Harta dezvoltării este utilizată şi ca model de instruire şi ca model de evaluare. Pozițiile reprezintă paşi în evoluția individului, iar prin raportarea la acestea putem identifica locul unde ne plasăm la un moment dat în progresul spre cunoaştere. Se obține şi o orientare mai clară înspre ceea ce va urma.

Un accent important se pune pe criteriul respectului pentru valorile şi perspectivele care provin datorită apartenenței studenților la culturi diferite. Modelul Perry admite existența acestor diferențe, însă nu le precizează explicit.

Cele nouă poziții ale hărții (vezi Figura 3) pot fi grupate în trei categorii: primele semne ale modificării unei viziuni absolutiste de tipul greşit-corect; conştientizarea pluralismului şi a relativismului; dezvoltarea capacității de

angajare prin experiență personală. Pozițiile de deviere permit alternative în momente critice ale dezvoltării individuale.

A doua interpretare a celor nouă poziții se realizează prin raportare la poziția a cincea, care funcționează ca un punct de referință între trecerea de la o perspectivă dualistă înspre una de acceptare a relativismului şi orientarea sinelui într-o lume a relativității înspre implicarea personală.

Stadiile sau pozițiile propuse de acest model sunt:

- dualismul strict
- percepția pluralismului
- subordonarea pluralismului
- integrarea pluralismului sau subordonarea relativismului
- relativismul integrat, concurent sau difuz
- prefigurarea implicării
- implicarea inițială
- orientarea în consecințele implicării
- dezvoltarea angajamentelor

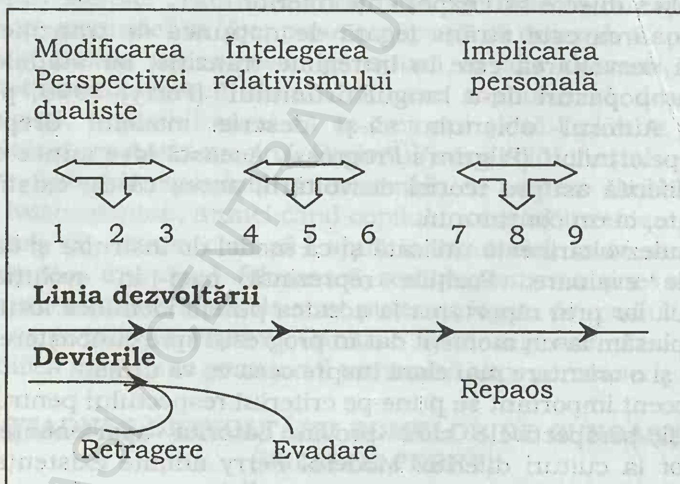



Figura 5 – Harta dezvoltării (adaptare după Perry)

Elementele specifice fiecărei poziții: descrierea, formele şi exemple vor fi prezentate în continuare.

**Poziția 1 – Dualismul strict**

*Descriere:*

- Stadiul inocenței epistemologice
- Asumții asupra cunoașterii și valorilor
- Asumția că lumea este structurată după principiul dualismului: corect-greșit; noi-ceilalți; bine-rău.
- Sinele se definește prin raportare la ceea ce este corect și verificat.
- Conformare la ceea ce vor ceilalți.

*Forme:*

Autoritate absolută, corect, noi versus greșit, ceilalți
*Autoritatea este acceptată fără a fi chestionată*

Absolutism, autoritate, corect, noi versus greșit, ceilalți
*Autoritatea are caracter absolut și mediază cunoașterea*

*Exemple:*

Tot ceea ce spune profesorul este adevărat.

Studenții diferențiază între autoritatea reală (a profesorului competent) și frauda de autoritate (a profesorului mai puțin competent).

**Poziția 2 – Percepția pluralismului**

*Descriere:*

- Are loc confruntarea cu diversitatea
- Apare o primă percepție a pluralismului, dar încă nu este legată de cunoaștere
- Apare incongruența între dezvoltarea personală și natura educației
- Diversitatea este percepută drept înstrăinare sau drept ceva care nu este real

*Forme:*

Absolutism, autoritate, corect, noi versus greșit, pluralism, ceilalți

*Diversitatea apare din incapacitatea unora dintre autorități de a media cunoaşterea*

Autoritate, pluralism, greşit, ceilalţi versus absolut, corect, noi
*Diversitatea înseamnă mai ales înstrăinarea de individ, de sine*

Relație dintre absolut, autoritate, corect, noi pe de o parte şi greşit, ceilalţi, pe de altă parte este mediată de pluralism
*Nu există diversitate, doar autoritate insuficientă sau incapabilă*

*Exemple:*
Studentul se revoltă împotriva ideii de instituție
Studentul se plasează în opoziţie cu universitatea, unde se predau „lucruri fără sens"
Profesorii ştiu de fapt răspunsurile corecte, dar vor să învăţăm cum să găsim noi răspunsurile

**Poziţia 3 – Subordonarea pluralismului**

*Descriere:*
- Sunt percepute câteva dintre implicaţiile pluralismului
- Persistă încrederea în autoritate
- Poate că autoritățile nu au toate răspunsurile, dar numai pentru că nu urmăresc acest lucru
- Se manifestă fie aderarea, fie opoziţia în raport cu autoritatea.

*Forme:*
Relaţie dintre absolut/autoritate, corect, noi pe de o parte şi greşit, ceilalţi, pe de altă parte este mediată de pluralism
*Autoritatea nu poate reduce diversitatea şi complexitatea doar pentru moment*

Relaţie dintre autoritate, greşit, ceilalţi, pe de o parte şi absolut, corect, noi, pe de altă parte este mediată de pluralism
*Ceilalţi sunt percepuţi ca fiind laşi, conservatori şi conformişti*

*Exemple:*

Profesorii ne evaluează după cum prezentăm ceva, nu după ce ştim

Colegii mei judecă totul greşit

**Poziţia 4 – Integrarea pluralismului sau subordonarea relativismului**

*Descriere:*

- Dualitatea se exprimă în termeni mai complecşi: corect-greşit versus pluralism
- Absolutul este chestionat, dacă într-adevăr există este inaccesibil umanităţii
- Se acceptă o zonă limitată de ambiguitate, in care se va descoperi ordinea mai târziu
- Apare ideea dreptului la opinie
- Autoritatea subsumează relativismul prin judecată
- Relativismul este perceput ca fiind doar un mod de gândire şi nu ca o consecinţă a naturii cunoaşterii

*Forme:*

Există trei domenii aflate în relaţie: absolut/autoritate, corect, noi – greşit, ei – pluralism, noi

*Tendinţa este de a amplifica ideea diversităţii, în interiorul căreia ceilalţi nu au dreptul să ne creeze sentimente de vinovăţie*

Relaţia dintre absolut/autoritate, corect, mai bine, noi, pe de o parte şi greşit, mai rău, alţii, pe de altă parte este mediată de relativism

*Relativismul se fundamentează pe articularea unui raport între concretul şi complexitatea generate de diversitate*

*Exemple:*

Profesorii acceptă că nu ştiu întotdeauna răspunsul corect

Profesorii ne arată cum doresc ei să gândim

**Poziția 5 – Relativismul integrat, concurent sau difuz**

*Descriere:*

- Este un moment de revoluție interioară
- În structura gândirii se acomodează subcategoria „gândire critică”
- Înțelegerea intrinsecă a faptului că relativismul este un mod de percepție, analiză şi evaluare
- Relativizarea autorității, aceasta devine doar o funcție socială
- Dispariția absolutului
- Apar trei forme de relativism: integrat, concurent şi difuz, doar cel de-al treilea desemnând revoluția completă
- Capacitate de detaşare
- Neconştientizarea drumului către o nouă identitate prin angajare, implicare

*Forme:*

Relația se produce între absolut, autoritate, corect, noi – greşit, alții, pe de o parte şi relativism, autoritate, toți, grade şi forme ale valorilor, pe de altă parte
*Autoritatea există, dar în domenii clar definite (fizică, morală etc). Există şi zone în care relativismul trebuie utilizat (literatura).*

Orice experiență anterioară versus relativism, autoritate, toți, grade şi forme ale valorilor
*Relativismul este aplicabil la orice, reprezintă un context mai larg, care subsumează absolutul, considerându-l un caz special. Există posibilitatea de a alterna absolutismul şi relativismul, de a trece de la un mod la altul.*

Relativism, autoritate, toți, grade şi forme ale valorilor
*Relativismul este general acceptat, dar nu sunt sesizate consecințele acestei acceptări*

*Exemple:*

Există ştiințe exacte şi ştiințe umaniste, ne adaptăm la domeniul pe care îl învățăm.

Lucrurile care mă deranjează la colegii mei provin din experiențele şi credințele lor. Aş putea fi eu în locul lor.

Ideea aceasta a relativizării valorilor este atât de interesantă!

**Poziția 6 – Prefigurarea implicării**

*Descriere:*

- Relativismul este acceptat pentru toate scopurile laice, inclusiv judecata de tip binar sau acțiunea
- Se percep implicațiile relativismului asupra individului: pierderea identității, dezorientare

*Forme:*

Lumea relativismului, autoritate, toți, grade şi forme ale valorilor, necesitatea implicării

*Angajarea înseamnă opțiune, acțiune, afirmarea identității, ca soluție pentru problemele create de relativism.*

*Exemple:*

Exprimarea la timpul viitor: voi învăța mai mult, voi încerca să văd dacă mi se potriveşte etc.

**Poziția 7 – Implicarea inițială**

*Descriere:*

- Un stadiu al luării deciziilor în domeniile importante ale existenței
- Impactul cu semnificația şi conținutul unui angajament
- Primele angajări sau afirmări ale sinelui
- Înțelegerea responsabilității individuale pentru alegerile din propria viață.

*Forme:*

Lumea relativismului, autoritate, toți, grade şi forme ale valorilor, implicarea inițială

*Pe plan intern are loc stabilirea scopurilor, iar pe plan intern individul se simte caracterizat de rolul pe care l-a ales.*

*Exemple:*

Voi preda geografie la gimnaziu.

**Poziția 8 – Orientarea în consecințele implicării**

*Descriere:*

- Înțelegerea implicațiilor angajării: conflictul dintre a încerca și a realiza, libertate și constrângere, acțiune și reflecție
- Apariția unui sentiment de conviețuire cu autoritatea în domeniile de angajare
- Asumarea de responsabilități

*Forme:*

Lumea relativismului, autoritatea și noi toți, forme și grade ale valorilor, angajamente, modul personal de implicare
*Identitatea se definește prin modul de angajare.*

*Exemple:*

Este clar un angajament pe care mi-l iau, cu posibilitatea de a mă retrage la un moment dat dacă va fi necesar, pentru că acesta este felul de angajament pe care eu mi-l pot asuma.

**Poziția 9 – Dezvoltarea angajamentelor**

*Descriere:*

- Extinderea sau refacerea angajamentelor pe măsura dezvoltării
- Echilibrul se cristalizează datorită tensiunilor care țin de polarizarea stilului de implicare, mai ales pe coordonata reflecție-acțiune
- Acceptarea schimbărilor de dispoziție și perspectivă în continuum-ul identității.

*Forme:*

Lumea relativismului, autoritatea și noi toți, forme și grade ale valorilor, angajamente, dezvoltarea stilului personal
*Dobândirea sentimentului de a exista*

*Exemple:*
Am vrut să-ţi spun că eşti un om mai bun decât mine.

Aşa cum se poate constata analizând harta dezvoltării, apar şi abateri de la drumul principal. Dacă succesiunea firească a poziţiilor este cea anterior descrisă, procesul dezvoltării nu urmează în mod obligatoriu linia principală de dezvoltare.. Evoluţia nu este un proces linear ci unul care permite reveniri, suspendări, anulări, prin intermediul a trei mecanisme: *repaosul, retragerea şi evadarea.*

*Repaosul* reprezintă o pauză în dezvoltare, care se manifestă de-a lungul unui an universitar sau a chiar a mai multora. Uneori această pauză înseamnă doar consolidarea poziţiei anterior atinse şi se manifestă printr-o creştere laterală. Alteori însă, este o perioadă suspendată, neproductivă, în care nu se întâmplă nimic. Ieşirea din această stare se face prin reluarea progresului sau prin alunecarea în evadare, în funcţie de personalitatea studenţilor: unii vor aştepta să le revină dorinţa de acţiune, pe când alţii vor aştepta ceva din exterior care să-i determine să-şi rezolve problemele.

*Retragerea* reprezintă un moment de regresie, de întoarcere la poziţii anterioare. Studenţii se pot lăsa antrenaţi în sentimente de furie şi ostilitate faţă de „alteritate" sau în dualism de tipul eu-ei, noi-alţii. Perry observă că deşi teoria sa admite posibilitatea de apariţie a regresiei spre orice poziţie, cel mai adesea aceasta se produce la nivelul poziţiilor 2 şi 3. O cauză care generează retragerea provine din lipsa oponentului, nu există posibilitatea de competiţie într-o lume în care fiecare are dreptul la opinie. Există câteva forme de retragere:

- Reacţionarul – anxietate crescută, resentimente faţă de pluralism şi diversitate
- Reacţionarul dedicat – sentimentul îndreptăţirii, antipatie faţă de alteritate, deţine toate răspunsurile pentru pluralism
- Negativistul – rezistenţă pasivă faţă de autoritate, fără o cauză anume
- Dogmaticul rebel – respingerea oricărei autorităţi sau instituţii, pentru o anumită cauză, indiferent care, dar în opoziţie cu autoritatea.

Tendințele extreme în regresie sunt înspre depersonalizarea accentuată în pozițiile superioare sau înspre paranoia în poziția 2.

*Evadarea* reprezintă o ancorare în pozițiile de mijloc (4, 5, 6), negând orice legătură a acestora cu dezvoltarea. O persoană care alege evadarea va exploata din plin sentimentul de detaşare oferit de pozițiile mediane, evitând responsabilitatea personală. Cele mai simple căi de a ajunge la evadare sunt cele care pornesc din repaos: disocierea şi încapsularea.

Disocierea reprezintă o delegare pasivă a responsabilităților către destin. Tonul unei astfel de persoane este depresiv, chiar atunci când iresponsabilitatea permite sentimente de plăcere. Ideea de participare activă la propria dezvoltare este abandonată pentru depersonalizare şi pierdere în diversitate. Disocierea în pluralism presupune dizolvarea identității, renunțarea la sine şi la exercițiul intelectual, acceptarea a orice. Disocierea în relativism presupune de asemenea dizolvarea identității şi renunțarea la sine, dar şi evitarea jocului intelectual şi a angajării.

Încapsularea se produce datorită exigențelor intelectuale crescute impuse de relativism. Identitatea se poate menține prin competență. O astfel de persoană este activă sau abilă în relațiile cu ceilalți. Oportunismul său se manifestă printr-o centrare pe activitate, ferindu-se de implicațiile unor valori mai profunde.

Încapsularea în pluralism înseamnă limitarea identității şi se manifestă prin toleranță largă față de diversitate şi ceilalți (atâta timp cât serveşte unor şi nu lezează autoritatea personală) şi prin cinism facil, folosindu-se de pluralism pentru a respinge orice afirmație de valoare (exceptând afirmarea sinelui ca nihilist).

Încapsularea în relativism înseamnă tot limitarea identității şi se manifestă prin exploatarea diversității pentru anumite scopuri ( dar fără a se îndrepta înspre structurarea autorității) şi prin cinismul rațional, folosindu-se de relativism pentru a respinge orice afirmație de valoare (exceptând afirmarea sinelui ca nihilist).

În cazul încapsulării sunt posibile trei tipuri de relații ale sinelui cu autoritatea:

- Dependența – îndeplinirea unor sarcini care provin de la o autoritate externă, prin obediență
- Direcționare externă – îndeplinirea unor sarcini care provin de la o autoritate externă sau de la egali, prin performanță
- Direcționare internă – autocrație, prin rezolvarea tuturor problemelor morale şi prin performanță

Această teorie se plasează, din punct de vedere fioslosfic în contextul pragmatismului, iar din punct de vedere psihologic în contextul teoriei dezvoltării şi al structuralismului.

Ca orice schemă, şi aceasta are limitările ei: deşi ține seama de diferențe interindividuale (personalitate, temperament, abilități, experiență), le reduce la minimum pentru a putea reprezenta punctele comune. De asemenea, populația pe care s-a realizat cercetarea este reprezentată de generația de studenți la Harvard ai anilor '60, eşantionul fiind omogen, format numai din băieți, astfel că rezultatele nu sunt exhaustive.

Implicațiile pedagogice ale acestei teorii se reflectă în organizarea grupelor de studenți, în proiectarea curriculum-ului şi în alegerea metodelor de predare.

## STADIILE DEZVOLTĂRII GÂNDIRII CRITICE (RICHARD PAUL ŞI LINDA ELDER)

Autorii acestei teorii (Paul şi Elder, 2001) identifică şase stadii pe care o persoană le parcurge pe traiectoria dezvoltării capacității sale de a gândi critic:

- gânditor nereflexiv
- gânditor prefigurat
- gânditor începător
- gânditor practicant
- gânditor avansat
- gânditor de performanță

*Gânditorul nereflexiv*

Gânditorul nereflexiv este cel care nu conştientizează rolul major pe care gândirea îl are în existența sa, nu este conştient de faptul că face asumții, că ajunge la anumite

concluzii prin raționamente, cu alte cuvinte că utilizează anumite procese ale gândirii. Este un stadiu al egocentrismului şi al inocenței. Ceilalți sunt de vină pentru ceea ce se întâmplă, iar lumea reală este considerată ca fiind cea pe care o percepem. Acest stadiu este cel în care trăiesc cele mai multe persoane de-a lungul întregii vieți.

*Gânditorul prefigurat*

Gânditorul prefigurat este cel care conştientizează că foloseşte anumite instrumente şi procese ale gândirii şi se concentrează pe problemele pe care le identifică în gândirea sa. Informațiile pe care le folosim nu sunt întotdeauna complete sau acurate, de aici decurge inconsistența raționamentelor sau a asumțiilor pe care le facem. Observăm că există unele probleme cu maniera noastră de a gândi, dar nu le identificăm precis. Punctele de vedere pe care ni le formăm pornesc de la prejudecăți pe care le avem. În acest stadiu conştientizăm legătura dintre modul nostru de a gândi şi modul de viață pe care-l practicăm. Un pericol care apare aici este apariția decepției în urma constatării că ameliorarea proceselor de gândire ridică anumite dificultăți.

*Gânditorul începător*

Gânditorul începător este cel care încearcă să-şi îmbunătățească abilitățile de gândire, însă fără a urma un anumit program sau a merge pe o linie constantă în practică. În acest stadiu apare capacitatea de a analiza logic o situație, de formula întrebări, de a verifica acuratețea informațiilor, de a recunoaşte că avem prejudecăți şi că facem asumții. Punctul nostru de vedere poate fi biasat uneori de interesele pe care le avem, ceea ce ne duce la concluzia că noi avem dreptate şi nu ceilalți.

A admite că există mai multe puncte de vedere care pot fi corecte este un prim element cheie al acestui stadiu. Cel de-al doilea îl reprezintă înțelegerea faptului că procesele de gândire sunt influențate de contextul în care trăim: spațiul cultural, perioada în care trăim, localizarea (la sat sau la oraş, într-un oraş mic sau o metropolă, în este sau în vest, în sud sau în nord etc.), mediul familial, ideile şi credințele

persoanelor cu care venim în contact, domeniul de cunoaştere major în care ne plasăm (sociologic, filosofic, psihologic, etic, intelectual, ideologic, istoric, biologic etc).

Gânditorul începător poate cădea în două capcane, cea a dogmatismului sau cea a subiectivismului. Absolutismul dogmatic se manifestă prin credința că adevărul este prestabilit şi de aceea nu se poate ajunge la el prin rațiune şi investigație. Relativismul subiectiv se manifestă prin credința că nu există nici un fel de standard intelectual pentru a se decide valoarea de fals sau adevărat a ceva.

*Gânditorul practicant*

Gânditorul practicant este cel care admite că gândirea poate fi exersată şi că solicită adoptarea unui regim de practică regulată. Pentru a stabili care strategii sunt cele mai adecvate pentru fiecare persoană se utilizează metoda testării mai multor variante, care inițial par să ni se potrivească. Succesul nu apare obligatoriu la prima încercare, de aceea perseverența este un atu pentru dezvoltarea deprinderilor de gândire critică.

Câteva puncte de reper în construirea şi practicarea constantă a unui regim de dezvoltarea a gândirii sunt (Paul şi Elder):

- investirea timpului pe care altfel îl pierdem
- focalizarea pe o singură problemă într-o zi
- internalizarea treptată a standardelor intelectuale (claritate, acuratețe, precizie, relevanță, profunzime, amplitudine, logică, semnificație, corectitudine)
- redactarea unui jurnal intelectual
- practicarea strategiilor intelectuale
- remodelarea caracterului
- depăşirea egocentrismului
- redefinirea modului de a vedea lucrurile
- conştientizarea emoțiilor
- analiza influențelor grupului asupra vieții fiecăruia.

*Gânditorul avansat*

Gânditorul avansat este cel care a ajuns la un stadiu superior în urma exersării constante a mecanismelor gândirii

sale. Gânditorul avansat înțelege că modul în care gândeşte influențează calitatea vieții pe care o trăieşte. A deprins obiceiul de a-şi monitoriza gândurile, sentimentele şi dorințele. Este capabil să folosească eficient strategiile şi instrumentele de gândire, este perseverent şi dedicat integrității intelectuale. Este sensibil la contradicțiile şi inconsistențele din propria viață şi are curajul intelectual de a-şi exprima corect ideile, credințele, opiniile, chiar dacă implică emoții negative.

Gânditorul avansat ştie care sunt domeniile vulnerabile din viața sa, unde ameliorarea este necesară. De asemenea, a ajuns la un nivel de automatizare în ceea ce priveşte identificarea punctelor slabe ale modului şi produselor gândirii sale.

Egocentrismul personal este redus, iar cel al celorlalți poate fi monitorizat. Recunoaştem momentele în care ceilalți încearcă să ne manipuleze sau gândesc greşit din cauza intereselor personale.

Accesul la acest stadiu se obține după câțiva ani de practică şi reflexie.

*Gânditorul de performanță*

Gânditorul de performanță este cel care a atins un înalt nivel de performanță intelectuală. Ceea ce pentru alții este dificil, pentru gânditorul acestui stadiu este natural. O persoană care a atins acest stadiu nu mai este nevoită să depună efort conştient pentru a gândi performant.

Rolul pe care egocentrismul şi sociocentrismul îl joacă în gândire este înțeles la un nivel profund, la fel cum este înțeleasă şi complexitatea relației dintre gânduri, emoții, orientări, comportamente. Egocentrismul şi sociocentrismul sunt depăşite.

Capacitatea de automonitorizare şi autoreflecție se manifestă constant în căutarea unor noi forme de progres. Autoreflecția critică asupra propriei gândiri se finalizează cu deciderea punctelor în care se va interveni şi cu realizarea intervenției.

Calitățile intelectuale ale acestui tip de gânditor sunt: umilință, integritate, perseverență, curaj, empatie, autonomie, responsabilitate şi corectitudine.

Aşa cum în orice domeniu înalta performanţă este un privilegiu al unui număr restrâns de performeri şi performanţă superioară în gândire este accesibilă unui număr redus de persoane. Rolul acestui stadiu este însă de a orienta şi de a stimula acţiunile întreprinse pentru dezvoltarea capacităţii de a gândi critic.

## PARTICULARITĂŢI DE GEN

Cercetări din a doua jumătate a secolului XX evidenţiază existenţa unor deosebiri între genuri în ceea ce priveşte anumite modalităţi, domenii şi etape de dezvoltare. Vom prezenta rezultatele a două demersuri investigative: modelul Baxter-Magolda şi modelul Belenky.

Primul model este consecinţa unei cercetări întreprinse în anii '80, pe un eşantion mixt, de către profesori ai Universităţii Ohio. Punctul de pornire se află în cercetările lui Perry, căruia Marcia Baxter-Magolda îi reproşează că a utilizat un eşantion de elite (Perry a analizat dezvoltarea formelor de cunoaştere la studenţii Universităţii Harvard).

Cel de-al doilea model este consecinţa unei cercetări coordonate de Mary Belenky şi întreprinsă pe un eşantion omogen feminin. (Perry şi-a realizat studiul pe un eşantion omogen masculin.) Populaţia feminină intervievată cuprinde persoane cu sau fără studii superioare. Punctul de plecare al acestei cercetări îl constituie abordarea critică a teoriilor lui Kohlberg şi Perry, care admiteau existenţa deosebirilor, fără a le ilustra.

## MODELUL BAXTER-MAGOLDA

Modelul Baxter-Magolda cuprinde patru etape ale dezvoltării capacităţii de reflecţie asupra cunoaşterii: absolută, de tranziţie, autonomă şi contextuală. Acestea vor fi descrise mai jos, din perspectivă pedagogică, punctându-se rolul studenţilor, al profesorului şi al evaluării.

*Absolutismul*

Cunoaşterea este indubitabilă, absolută, rolul celui care învaţă este de a obţine informaţia de la cel care-l instruieşte. Instructorul comunică adecvat şi se asigură că studentul înţelege. Studenţii împart materiale şi se centrează pe a explica ce au învăţat unii de la alţii. Evaluarea este mijlocul prin care profesorul află ce a învăţat studentul.

*Tranziţia*

Cunoaşterea este parţial certă, parţial incertă, rolul celui care învaţă fiind de a înţelege informaţiile, iar al profesorului de a folosi metode de predare care sunt menite să faciliteze înţelegerea şi permit aplicarea imediată cunoştinţelor. Studenţii au schimburi interactive de idei şi experienţe. Evaluarea măsoară ce a înţeles studentul din materialul prezentat.

*Autonomia*

Cunoaşterea este incertă, oricine are o credinţă personală. Rolul celui care învaţă este de a gândi pentru sine, de a exprima puncte de vedere şi de a crea din perspectivă personală, iar al profesorului este de a promova gândirea independentă şi schimburile de opinii. Studenţii împărtăşesc puncte de vedere şi servesc drept surse de învăţare pentru ceilalţi. Evaluarea răsplăteşte gândirea independentă.

*Contextualitatea*

Cunoaşterea este contextuală şi poate fi judecată pe baza dovezilor din contextul respectiv. Rolul celui care învaţă este de a schimba şi compara opinii, de a reflecta asupra problemelor şi de a integra şi aplica informaţiile, iar al instructorului este de a încuraja aplicarea cunoştinţelor în aria lor de valabilitate şi de a încuraja discuţiile prin care se evaluează diferitele perspective. Studenţii contribuie la creşterea calităţii învăţării colegilor lor, iar profesorul apare ca un partener în învăţare. Evaluarea măsoară competenţele, în

condițiile în care profesorul şi studentul au ținte comune şi își monitorizează permanent progresul.

Diferențele de gen sunt redate sub forma pattern-urilor şi apar la trei din cele patru nivele.

| STADIUL | PATTERN-URI FEMININE | PATTERN-URI MASCULINE |
|---|---|---|
| Absolutismul | Receptare<br>Privat<br>Ascultare, înregistrare | Control<br>Public<br>Demonstrare, provocare |
| Tranziția | Interpersonal<br>Discuție<br>Rezolvă incertitudinea prin judecată proprie | Impersonal<br>Dezbatere<br>Rezolvă incertitudinea prin abordare logică |
| Autonomia | Inter-individual | Individual |

Tabel 8 – Distincții de gen între pattern-urile raportării la cunoaştere (Baxter-Magolda, apud Pugh, 2002)

## MODELUL BELENKY

Modelul Belenky (Belenky, Clinchy, Goldberger şi Tarule, 1986) are în centru ideea de „voce", care este considerată mai adecvată pentru a descrie trăsăturile cognitive corelate cu învățarea şi comprehensiunea.

Modelul include şase moduri de raportare la cunoaştere: tacit, prin receptare, subiectiv, procedural prin izolare, procedural prin integrare şi elaborat.

**Cunoaşterea tacită** înseamnă acceptarea autorității, fără orice încercare de înțelegere şi este caracteristică femeilor care duc subiectivitatea şi pasivitatea la extrem.

Trăsături:

- Deprivare economică, socială şi educațională
- Simț difuz al identității, lipsa vocii interioare
- Gândirea este ancorată în concret şi imediat
- Capacitate de atenție pe termen scurt

- Perspectivă bipolară: câştig-pierdere, corect-greşit
- Obedienţă faţă de autoritate din teama de pedeapsă
- Dificultate de relaţionare

**Cunoaşterea receptată** se referă la capacitatea de a auzi ce spun ceilalţi, fără exprimarea propriei voci. O astfel de persoană este deschisă pentru a primi ce oferă ceilalţi, dar nu se pot percepe pe sine drept egalii acestora.

Trăsături:

- Ceilalţi sunt cei care deţin informaţii valoroase şi pot oferi orientare
- Încredere în abilitatea de a stoca informaţii, dar reţinere în a le transforma sau a produce ceva original cu ele
- Gândire bipolară şi intoleranţă faţă de ambiguitate
- Încredere în autoritate
- Căutarea unor modalităţi de adaptare şi conformare, tendinţa de a evita provocările mediului
- Centrare pe ceilalţi nu pe sine
- Dificultăţi de comunicare

**Cunoaşterea subiectivă**. Sentimentul identităţii se întemeiază pe intuiţie, în defavoarea unei autorităţi externe. Aceste persoane nu recunosc influenţa altora şi iau deciziile pe baza unor simţiri interne.

Trăsături:

- Credinţa că interpretările personale (niciodată autoritare) sunt valide
- Valorizarea sentimentelor în defavoarea ideilor şi a intuiţiei în defavoarea raţiunii
- Scepticism faţă de gândirea raţională şi abordările investigative
- Centrare pe experienţa personală
- Vorbirea cu sine ca mod de exprimare a vocii

**Cunoaşterea procedurală izolată** începe prin abandonarea subiectivităţii în favoarea unei atitudini sceptice, odată cu folosirea investigaţiei ca mijloc de a evalua o situaţie sau de a

lua o decizie. Stăpânirea capacității de investigare îl ajută pe cel care învață să depășească subiectivismul.

Trăsături:

- Preferință pentru confruntare și abordare critică, exprimând îndoiala
- Nevoia de a fi pregătită și decisă înainte de a vorbi
- Abordare strategică în raport cu oamenii și cu sarcinile
- Acceptarea unor standarde
- Accent pe procedură, metodologie, obiectivitate
- Valorizarea lui „a ști cum”, a mijloacelor în defavoarea scopului, a formei în defavoarea conținutului
- Pragmatism în rezolvarea problemelor

**Cunoașterea procedurală integrată** implică limitarea cunoașterii subiective pentru a dezvolta proceduri de acces la cunoștințele și punctele de vedere ale altora.

Trăsături:

- Eforturi pentru evidențiere, încredere și integrare
- Acceptarea mai multor perspective, fără a fi în mod necesar convinsă de una dintre acestea
- Preferință pentru un comportament neconcurențial și care evită judecarea celorlalți
- Orientare înspre formarea unei idei în prealabil pentru a fi negociată cu un ceilalți

**Cunoașterea elaborată** înseamnă integrarea tuturor modurilor anterioare pentru a construi cunoștințe. În loc de a alege între extreme precum subiectivitate/obiectivitate, rațional/emoțional etc., o persoană care a tins acest stadiu le va integra.

Trăsături:

- Reflexivitatea se concretizează în canalizarea eforturilor înspre abordarea exploratorie a înțelegerii
- Conștiința de sine combinată cu sensibilitate față de ceilalți
- Acceptarea conflictelor, ambiguităților, stresului, contradicțiilor

- Flexibilitate generată de punerea în context a problemelor
- Preferinţă pentru mediile care valorizează diversitatea ideilor şi a perspectivelor

## PARTICULARITĂŢI CULTURALE

Preferinţele pe care le manifestăm în comportamentele de învăţare pe care le practicăm sunt influenţate şi de trăsăturile culturii în care trăim. Cultura presupune valori, credinţe şi moduri de percepţie comune persoanelor care-şi desfăşoară existenţa într-un anumit spaţiu cultural.

Cercetările în acest domeniu au încercat să evalueze trăsăturile distinctive ale anumitor grupuri, pentru a asigura şansa egală în atingerea succesului în învăţare. Elementele distinctive de natură culturală sunt utile persoanelor care învaţă în medii caracterizate prin interculturalitate. Se pare că grupurile minoritare depind într-o măsură mai mare de context (Dunn şi Griggs, 1998) decât grupurile non-minoritare.

Dintre tehnicile de lucru utilizate, învăţarea prin cooperare dă cele mai bune rezultate în cazul elevilor/studenţilor care provin din culturi diferite (Irvine şi York, 1995). În cazul aplicării unei anumite tehnici de predare ies la iveală preferinţele în învăţare ale profesorului, acestea fiind ingredientul de bază al stilului de predare. Odată ce profesorul îşi identifică propriile preferinţe în activitatea de învăţare, va înţelege mai bine de ce predă într-un anumit mod.

Indiferent de stilul de predare al profesorului sau de cel de învăţare al elevului, există câteva elemente a căror prezenţă în lecţii va atrage după sine şanse egale de atingere a succesului educaţional, indiferent de apartenenţa culturală a elevilor/studenţilor (Bennett, 1995):

- identificarea stilului de învăţare şi a stilului de predare

- stabilirea limitelor de acceptabilitate (cât de mult ne putem abate de la preferinţele noastre în învăţare, fără a ne simţi inconfortabil)
- concentrarea la început pe elevii/studenţii care întâmpină dificultăţi
- cunoaşterea anumitor pattern-uri de învăţare care par să caracterizeze diferite grupuri etnice
- acomodarea diversităţii se face treptat, elementele strategiilor noi vor fi introduse pe rând
- utilizarea în predare a tuturor modurilor fundamentale de învăţare: vizual, auditiv, tactil, kinestezic.

Un elev/student care frecventează o şcoală diferită de grupul etnic căruia îi aparţine poate întâmpina dificultăţi în învăţare, generate de trăsăturile grupului din care provine şi nu de potenţialul său individual. Acesta este un aspect care influenţează trăsăturile microculturii care se construieşte în acea şcoală. Conştientizarea acestor factori de influenţă conduce la o acomodare mai eficientă a diversităţii în şcoală. De exemplu, tendinţa de a da sfaturi pare să fie ceva banal, dar pentru un elev/student dintr-un grup minoritar poate lua o notă personală. Răspunsul profesorului la reacţia elevului/studentului dobândeşte o altă semnificaţie în acest context, devenind mai importantă datorită consecinţelor pe care le poate provoca.

Contextul cultural în care cineva trăieşte influenţează dezvoltarea acelei persoane în aceeaşi măsură în care este influenţată şi de potenţialul individual înnăscut: „suntem la fel de mult creaţii ale culturii noastre, precum suntem şi creaţii ale creierului nostru" (Gardner, 1991, p. 38). A studia efectele contextului nu înseamnă a pune etichete, ci a găsi soluţii realiste de îmbunătăţire a practicii şcolare.

## PARTICULARITĂŢI APTITUDINALE ŞI INTERESE

Aptitudinile reprezintă anumite capacităţi mentale sau talente înnăscute pentru a învăţa aspecte specifice, pe care le posedă o persoană.

Aptitudinile se pot măsura prin teste special elaborate. Testarea are ca scop identificarea elevilor care au nevoie de mai mult ajutor decât alţii.

Inteligenţa a fost percepută ca fiind cea mai generală aptitudine destul de mult timp, însă cercetări recente pun în evidenţă alte perspective:

- inteligenţa înseamnă comportament orientat către scop (Sternberg)
- inteligenţa este un nucleu de abilităţi specifice (Gardner)

**Teoria triarhică a inteligenţei.** R. Sternberg, autorul acestei teorii a urmărit să explice apariţia extremelor la nivel de inteligenţă: supradotarea sau retardarea. Diferenţele între performanţele indivizilor se pot datora atât nivelului cognitiv la care au ajuns, cât şi contextului socio-cultural în care se plasează. Într-un studiu asupra raţionamentelor de tip analogic (Sternberg, 1985) a descoperit o tulburare constantă în selecţia primelor două răspunsuri din dreapta la elevii evrei. Explicaţia ar putea fi pusă pe seama direcţiei de citit de la dreapta spre stânga în limba ebraică.

O altă premisă care a fundamentat teoria triarhică apare din reproşul adus modului în care testele existente măsoară inteligenţa. Inteligenţa poate analitică, creativă sau practică, iar majoritatea testelor evaluează doar primul tip de inteligenţă. Consecinţele se regăsesc mai ales în estimarea performanţei de care este capabilă o persoană într-o profesie, deoarece se pare că performanţa profesională corelează mai ales cu inteligenţa practică.

Caracteristica esenţială a comportamentului inteligent este orientarea către scop.

Inteligenţa este percepută ca un fenomen complex, greu de categorizat, tocmai de aceea abordarea integrată promovată de această teorie include trei subteorii:

- Componenţială – evidenţiază structurile şi mecanismele care stau la baza comportamentului inteligent: metacogniţia, performanţa şi achiziţia cunoştinţelor
- Experienţială – propune interpretarea comportamentului inteligent din perspectiva

experienței de rezolvare a problemelor atunci când avem de-a face cu sarcini noi sau situații extrem de familiare

- Contextuală – comportamentul inteligent este definit de contextul social în care are loc şi implică adaptare la mediu, selecția celor mai bune medii şi ajustarea mediului existent

În timp ce subteoria componențială explică procesele care generează comportamentul inteligent, iar cea contextuală arată care comportamente sunt inteligente şi unde, subteoria experiențială face legătura între comportamentul într-un context dat şi experiența pe care individul o deține asupra contextului respectiv.

Sternberg identifică şapte abilități cognitive distincte (Sternberg, după Dale, 1993):

1. abilitatea verbală – a utiliza şi a înțelege limbajul, inclusiv trăsăturile definitorii ale lumii sau metaforele
2. abilitatea cantitativă – a stabili relații între numere
3. rezolvarea de probleme – a înțelege problemele şi a identifica soluții
4. abilitatea de a învăța – a achiziționa cunoştințe prin repetare şi exersare
5. raționamentul inductiv – a percepe relațiile dintre concepte între care există o legătură
6. raționamentul deductiv – a extrage concluzii din informațiile deținute asupra unei situații
7. abilitatea spațială – formarea şi recunoaşterea reprezentărilor vizuale.

Existența mai multor forme de inteligență se reflectă asupra modului în care învățăm. Faptul că există o pluralitate de forme de inteligență nu înseamnă că unele sunt mai bune decât altele.

**Inteligențele multiple.** H. Gardner delimitează conceptul de inteligență (1993) pornind de la premisa că există un nucleu de abilități intelectuale, care sunt reglate de abilități mai generale precum: sentimentul identității (apare din mixtura specifică de inteligențe a unei persoane),

capacitatea de execuție (inteligențele specifice sunt utilizate pentru scopuri specifice) şi capacitatea de sinteză (îmbinarea concluziilor din câteva domenii intelectuale particulare).

Această teorie analizează şi rolul contextului în dezvoltarea inteligenței. Interacțiunea dintre bagajul genetic şi antrenamentul timpuriu duce la apariția diferențelor de inteligență dintre persoane, deşi fiecare individ posedă la un anumit nivel toate inteligențele specifice. Astfel, dacă mediul solicită mai mult un gen de activitate în detrimentul altora, atunci adaptarea la mediu se face prin dezvoltarea unui anumit tip de inteligență. De exemplu, un copil de la țară îşi va dezvolta mai mult abilitățile practice, iar un copil de la oraş îşi va dezvolta abilitățile de exprimare verbală.

Inițial, Gardner a diferențiat şapte tipuri de inteligență, dar în 1999 a revenit asupra lor, adăugând încă două:

- Inteligența verbală/lingvistică
- Inteligența logico-matematică
- Inteligența vizuală/spațială
- Inteligența muzicală/ritmică
- Inteligența corporal-kinestezică
- Inteligența intrapersonală
- Inteligența interpersonală
- Inteligența naturalistă
- Inteligența existențială

Inteligența verbală/linvistică se referă la capacitatea de exprimare orală şi scrisă cu eficiență. Indivizii care o posedă preferă activități precum lecturile, conversația, scrisul, jocurile de cuvinte. Sunt potriviți pentru profesiile de jurnalişti, scriitori, politicieni, profesori, moderatori, editori.

Inteligența logico-matematică se referă la capacitatea de a construi raționamente, de a înțelege relații complexe şi interrelațiile dintre concepte sau lucruri. Aceşti indivizi rezolvă cu uşurință diferite categorii de probleme. Domeniile pentru care sunt potriviți sunt logica, matematica, ştiințele, studiile sociale, literatura.

Inteligența vizuală/spațială exprimă capacitatea de a percepe imaginile şi de a recrea experiențele vizuale anterioare, presupune perfecționarea proceselor senzoriomotorii şi perceptive. Acestor persoane le place să creeze obiecte noi şi să

le îmbogăţească pe cele care există. Se potrivesc pentru domenii precum artele plastice sau grădinăritul.

Inteligenţa muzicală/ritmică presupune sensibilitate faţă de sunete, capacitatea de a le discrimina cu uşurinţă şi de a răspunde emoţional la acestea.. Preferă combinaţiile complexe de sunete, au talentul de a cânta la diferite instrumente muzicale. Pot fi buni muzicieni, dansatori, coregrafi.

Inteligenţa corporal-kinestezică reprezintă capacitatea de controla corpul şi de a interpreta mişcările acestuia. Preferă activităţi care necesită o bună relaţionare minte-corp, precum şi cele care permit manipularea obiectelor fizice. Domeniile în care pot excela sunt chirurgie, atletism, navigaţie, aviaţie.

Inteligenţa intrapersonală se referă la capacitatea individului de a-şi construi o imagine de sine corectă, la cunoaşterea trăsăturilor temperamentale, a intenţiilor, motivaţiilor şi stărilor interioare. Sunt persoane care exersează permanent autodisciplinarea. Se remarcă prin aprecierea punctelor forte şi a limitărilor.

Inteligenţa interpersonală relevă capacitatea unui individ de a evalua rapid starea de spirit a celorlalţi, intenţiile, motivele şi sentimentele lor. Include şi sensibilitatea de a observa expresiile faciale. Au abilităţi ridicate de răspuns şi adaptare. Se remarcă prin spirit de observaţie şi empatie.

Inteligenţa naturalistă desemnează capacitatea de a învăţa din natură. Aceşti indivizi se implică în proiecte privind mediul şi se remarcă în domenii legate de plante, animale, ecologie. Învăţarea pentru aceştia trebuie să aibă loc în spaţii deschise.

Inteligenţa existenţială denumeşte sensibilitatea şi capacitatea de a emite şi a face faţă unor întrebări profunde referitoare la natura umană. Astfel de întrebări vizează semnificaţia vieţii, de ce există moartea, de ce ne-am născut ş.a. Astfel de persoane învaţă prin observaţie şi reflecţie asupra cunoaşterii şi experienţelor provenite de la alţii sau de provenienţă personală.

Această teorie explică de ce unii oameni au rezultate notabile în unele domenii şi foarte slabe sau mediocre în altele. Transpunerea în practica pedagogică a acestor idei se

face prin respectarea diversităţii şi este în concordanţă cu principiul respectării particularităţilor psihoindividuale.

## UNIFORMITATE ŞI DIVERSITATE

Fiecare persoană prezintă o combinaţie unică de trăsături specifice, pe mai multe coordonate: vârstă, gen, spaţiu cultural şi modalităţile utilizate în prelucrarea informaţiilor. Construirea unui mediu de învăţare complex, care să fie favorabil nevoilor individuale ale fiecărei persoane care învaţă este o sarcină dificilă, dar nu imposibilă a instructorilor. Câteva puncte de reper pot fi de folos în acest demers:

- principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psihoindividuale
- utilizarea metodelor active şi interactive
- învăţarea prin cooperare
- tehnicile de învăţare eficientă
- orientarea către standarde

Principiul respectării particularităţilor de vârstă şi psihoindividuale presupune realizarea predării conştientizând diversitatea umană. Predarea care a răspunde diversităţii se construieşte pornind de la cunoaşterea în profunzime a factorilor care produc diferenţele între modalitatea de a învăţa a indivizilor.

Metodele active şi interactive transformă procesul de predare şi învăţare într-un parteneriat, responsabilitatea se împarte între cel care predă şi cel care învaţă. Informaţia este prelucrată şi organizată în mod conştient de către cel care învaţă.

Învăţarea prin cooperare dezvoltă respectul pentru diversitate, capacitatea de empatie, abilităţile sociale. Dat fiind că între membrii unui grup există şi diferenţe cognitive apare conflictul socio-cognitiv, care generează accelerarea învăţării. Grupul funcţionează mai bine dacă membrii au distribuite roluri, pe care le exercită alternativ.

Tehnicile de învăţare eficientă sunt instrumente care, odată ce sunt bine stăpânite, facilitează învăţarea şi

stabilitatea achiziţiilor. Inventarul tehnicilor de învăţare include un număr mare de instrumente, proiectate pentru a răspunde diversităţii şi validate prin investigaţii psihopedagogice. A investi timp în învăţarea acestor tehnici înseamnă a investi timp în formarea unor abilităţi de învăţare pe viaţă, mai ales în condiţiile extinderii învăţării pe toată durata vieţii. Fiecare individ are posibilitatea să testeze şi să opteze pentru acele tehnici de învăţare care răspund cel mai bine nevoilor sale. Prin însuşirea tehnicilor de învăţare indivizii devin mai conştienţi de propriul potenţial şi reuşesc, prin strategiile metacognitive şi prin cele de dezvoltare a gândirii critice, să obţină eficienţă în învăţare.

Standardele reprezintă reperul care menţine calitatea, chiar în condiţiile în care responsabilitatea pentru învăţare nu mai revine doar profesorului şi şcolii. Postmodernismul a produs reconsiderarea valorilor din perspectiva individualităţii. Valorile şi criteriile de apreciere a lor sunt valabile în context, odată cu angajarea individuală. Funcţia standardelor este una orientativă şi nu de uniformizare. Cu alte cuvinte, predarea şi învăţarea se construiesc prin raportare la standarde, dar nu au ca scop standardizarea.

## EXERCIȚII

Caracterizați sintetic diferitele etape de vârstă, folosind informații din teoriile enunțate.

Considerați dezvoltarea umană un continuum sau admiteți existența unor etape clar delimitate? Găsiți minim trei argumente pentru opinia dumneavoastră.

Comentați citatul: „Simbolurile pavează drumul regal de la materia primă reprezentată de inteligențe spre cultura finită." (Gardner, 1993, p.302)

Identificați implicațiile pedagogice ale teoriei inteligențelor multiple.

Reflectați asupra modului în care învățați, încercând să identificați influențele spațiului cultural în care trăiți asupra acestuia.

Cum ați organiza predarea în universitate pentru a ajuta studenții să treacă de la dualism la relativism?

Cunoaşteți oameni care nu se încadrează într-o schemă sau alta a dezvoltării, dintre cele prezentate în carte?

Comparați modelul Perry cu modelul Belenky, punctând aspectele comune şi pe cele diferite.

Gândiți-vă la unul din lucrurile pe care le-ați învățat în ultima perioadă. Identificați situații de învățare alternative prin care ați fi putut achiziționa acele cunoştințe, abilități, comportamente.

Elaborați câteva standarde ale învățării eficiente luând în calcul diversitatea celor care învață.

# BIBLIOGRAFIE


1. Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. şi Tarule, J. (1986) - *Women's Ways of Knowing*, Basic Books, New York.
2. Bennett, C. (1995) – *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, MA: Allyn and Bacon, Needham Heights.
3. Dale, M. (1993) – *Developing Management Skills. Techniques For Improving Learning and Performance*, Kogan Page Limited, London.
4. Dunn, R. şi Griggs, S. (1998) – *Learning Styles: Link between Teaching and Learning*, în Dunn şi Griggs, editori, Learning Styles and the Nursing Profession, NLN Press, New York.
5. Gardner, H. (1991) – *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, BasicBooks, A Division of HarperCollins Publishers, New York.
6. Gardner, H. (1993) – *The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Fontana Press, An Imprint of Harper Collins Publishers, Second Edition, New York.
7. Irvine, J.J. şi D.E. York. (1995) – *Learning Styles and Culturally Diverse Students: A Literature Review*, în Handbook of Research on Multicultural Education, editat de J.A. Banks şi C.A. McGee Banks. New York. Macmillan
8. Paul, R. şi Elder, L. (2001) – *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
9. Perry, W.G. (1999) – *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years: a Scheme*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
10. Pugh, S. (2002) – *Models of College Students' Epistemological Development*, http://www.indiana.edu/~1506/506Model.htm.
11. Sternberg, R. J. (1985) – *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, New York.

# BIBLIOGRAFIE


1. Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. şi Tarule, J. (1986) - *Women's Ways of Knowing*, Basic Books, New York.
2. Bennett, C.I. (1995) - *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, MA: Allyn and Bacon, Needham Heights.
3. Dale, M. (1993) - *Developing Management Skills: Techniques for Improving Learning and Performance*, Kogan Page Limited, London.
4. Dunn, R. şi Griggs, S. (1998) - *Learning Styles: Link between Teaching and Learning*, in Dunn şi Griggs, editori, *Learning Styles and the Nursing Profession*, NLN Press, New York.
5. Gardner, H. (1991) - *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, Basic Books - A Division of HarperCollins Publishers, New York.
6. Gardner, H. (1993) - *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Fontana Press, An Imprint of Harper Collins Publishers, Second Edition, New York.
7. Irvine, J.J. şi D.E. York (1995) - *Learning Styles and Culturally Diverse Students: A Literature Review*, în *Handbook of Research on Multicultural Education*, editat de J.A. Banks şi C.A. McGee Banks, New York, Macmillan.
8. Paul, R. şi Elder, L. (2001) - *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
9. Perry, W.G. (1999) - *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years: A Scheme*, Jossey Bass Publishers, San Francisco.
10. Pugh, S. (2002) - *Models of College Students Epistemological Development*, http://www.indiana.edu/~1366/mff Models.htm
11. Sternberg, R. J. (1985) - *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, New York.

# PARTEA A DOUA

# TEHNICI DE ÎNVĂŢARE EFICIENTĂ

*Quis, quid, ubi, quibus auxilus, cur, quomodo, quando*
*Cine? Ce? Unde? Prin ce mijloace? De ce? Cum? Când?*

# CAPITOLUL 1
# ACTIVITATEA INTELECTUALĂ

## CE ESTE MUNCA INTELECTUALĂ?

Munca intelectuală este activitatea de producție, creație sau menținere a laturilor care țin de domeniul intelectual sau de cunoaștere: cultura, știința, educația etc.

Materia primă utilizată în munca intelectuală reprezintă o categorie de resurse inepuizabile: universul, mediul, umanitatea, cunoașterea preexistentă. Metodele prin care se realizează includ studiul, cercetarea, documentarea, inovarea, planificarea, prelucrarea, creația. Produsele sunt noi teorii științifice, sisteme de organizare, opere de artă, articole, cărți, modele de bună practică etc.

Printre abilitățile necesare pentru a practica o muncă intelectuală de calitate se numără: capacitatea de reflexie, spiritul analitic, sintetic și de observație, abilitățile de a rezolva probleme și a lua decizii, capacitatea de a gândi critic, autonom și creativ.

Educația, fiind o formă de transmitere a cunoașterii ține de domeniul muncii intelectuale, astfel că predarea și învățarea sunt mai eficiente dacă sunt organizate pentru a pregăti absolvenți capabili de a produce bunuri intelectuale. Pregătirea pentru activitatea intelectuală este unul dintre obiectivele de bază ale învățământului.

Cele mai importante instrumente ale muncii intelectuale sunt lectura și scrisul. În corelație cu acestea, procesul de achiziționare a acestor competențe, alfabetizarea, devine crucial. Dacă inițial termenul de alfabetizare denumea procesul prin care se achiziționează scrisul și cititul, în timp semnificațiile acestui termen s-au extins înspre dobândirea competențelor de bază dintr-un domeniu. Așa a apărut alfabetizarea digitală, care presupune familiarizarea cu lumea realității virtuale, cu provocările și potențialul acesteia. Alfabetizarea civică este un concept nou apărut și trimite înspre familiarizarea cetățenilor cu drepturile și responsabilitățile pe care le dețin în comunitatea din care fac parte.

## LECTURA TRADIȚIONALĂ VERSUS LECTURA ELECTRONICĂ

Se pare că istoricul lecturii a cunoscut trei momente de revoluționare: primul s-a produs în Evul Mediu, când s-a trecut de la lectura orală la cea vizuală, al doilea s-a produs în Iluminism, odată cu deschiderea accesului la lectură către toate clasele sociale, iar cel de-al treilea s-a produs odată cu apariția computerului (Whittman, apud Cornea, 1998). Suportul cărții a evoluat și el de la pergament și manuscris, la hârtie și tipar, până la CD-rom și Internet. Alfabetizarea s-a mutat de la deprinderea scrisului și a cititului înspre mânuirea tastelor calculatorului și comenzile online.

Lectura tradițională se deosebește de cea electronică prin câteva aspecte:

- permite intervenția directă în text, fără a rămâne vreo urmă palpabilă a acestei intervenții (se pot face adnotări, completări, rescrieri direct în text)
- accesul la informație este mai rapid prin mijlocirea Internetului (orice carte sau articol din orice bibliotecă a lumii poate fi adus rapid în fața cititorului)
- lumea electronică dematerializează lectura (Cornea, 1998), prezența fizică a cărții dispare, fiind înlocuită de Cd-rom și WWW (World Wide Web)
- multimedia și internetul ne încurajează să explorăm textul extensiv și nu intensiv, suntem tentați să citim cât mai mult, datorită link-urilor, lectura și reflecția fiind astfel mai puțin profunde (Birkerts, apud Leu, 1996)

## LECTURA RAPIDĂ

Lectura rapidă ajută la parcurgerea și înțelegerea în timp scurt a unui text. Are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca pre-lectură cât și ca lectură accelerată.

## PRE-LECTURA

Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Care sunt **avantajele pre-lecturii**?

- dobândirea unei perspective generală asupra textului
- aprecierea calităţii conţinutului unui text
- selectarea textelor relevante
- localizarea informaţiilor
- identificarea tematicii textului
- familiarizarea cu stilul de redactare
- aprecierea efortului necesar pentru parcurgerea textului

Există trei **stiluri de pre-lectură**, care pot fi utilizate individual, combinat sau integrat. Diferenţa dintre combinarea acestor stiluri şi integrarea lor constă în faptul că, în cel de-al doilea caz se realizează o structurare logică a acestora, de exemplu sunt folosite toate, într-o anumită succesiune.

1. **Scanarea** înseamnă a examina modul de organizare al unui text şi a identifica locul unde se plasează o anumită informaţie. Prin scanare se evită risipirea în parcurgerea unei cantităţi mari de materiale, care nu sunt toate la fel de importante sau valoroase pentru obiectivele pe care ni le-am stabilit în învăţare sau în dezvoltarea personală.

Există câteva puncte de reper în realizarea unei scanări eficiente: titlul, cuprinsul, subtitlurile, indexul. Titlul oferă o primă informaţie despre conţinutul **cărţii**. Cuprinsul sau tabla de materii a unei cărţi se află plasată la începutul sau la finalul acesteia. De obicei, cuprinde prefaţa, o introducere, părţi/capitole, concluzii, bibliografie, index. Subtitlurile apar în interiorul capitolelor. Indexul este plasat la finalul cărţii şi cuprinde o listă de cuvinte cheie la care se face referire în carte. Punctul de pornire îl reprezintă titlul, urmează cuprinsul, se trece apoi la subtitluri şi se încheie cu indexul. Scanarea se încheie cu o decizie sau o reverificare.

Dacă nici unul dintre puntele de reper amintite nu pare să ofere destulă informaţie despre subiectul dorit se reîncepe scanarea pe o altă carte. Dacă rezultatul scanării este pozitiv se recomandă o verificare prin citirea primelor două paragrafe din secţiunea care prezintă interes (de obicei, primele paragrafe conţin declaraţii de intenţie, încadrări teoretice, enunţarea tezei etc), citirea rezumatelor capitolelor (şi mai ales a părţii de final a acestora), citirea paragrafului la care face trimitere indexul (eventual şi a paragrafului precedent sau următor). În cazul unui **articol**, punctele de reper sunt: titlul şi subtitlurile, iar pentru confirmare se pot parcurge primele şi ultimele paragrafe.

2. **Identificarea cuvintelor cheie** presupune a căuta într-un paragraf sau într-o porţiune de text cuvintele relevante pentru subiectul de interes. Prin acest procedeu se obţine o privire de ansamblu mai bogată despre conţinutul materialului. Cele mai importante cuvinte pentru economia semnificaţiilor se află plasate în primele paragrafe ale capitolelor.

Aceste cuvinte pot fi marcate deja de autorul textului. Căutaţi sublinierile, caracterele aldine, italice, subtitlurile, numerotările, pauzele dintre paragrafe.

Cititorul european este obişnuit cu parcurgerea textului de la stânga la dreapta şi de sus în jos. Încercaţi să vă mişcaţi privirea pe foaie în forma literei „Z", începând din colţul din stânga sus.

3. **Lectura în diagonală** presupune parcurgerea părţilor cheie ale unui material şi îşi dovedeşte utilitatea mai ales când materialul de parcurs este voluminos. Prin lectura în diagonală se obţine o familiarizare cu cele mai importante idei ale autorului, precum şi cu tema de bază a textului.

Lectura în diagonală se poate realiza în două moduri: citind începutul şi sfârşitul sau citind primele propoziţii. Opţiunea pentru unul din cele două moduri depinde de scopul lecturii şi de calitatea materialului. Un text scris coerent, în care autorul este constant în stilul pe care îl adoptă permite ca lectura în diagonală să fie mai eficientă. De exemplu, sunt două posibilităţi de redacta un text coerent: fie se începe cu afirmaţiile, care urmează a fi justificate şi

exemplificate, fie se porneşte de la exemple şi explicaţii înspre definiţii, concluzii.

Un alt aspect care creşte eficienţa acestui stil de lectură rapidă este ignorarea cuvintelor de legătură şi concentrarea numai pe cuvintele cu semnificaţie proprie din text.

O pre-lectură în stil integrat va începe cu scanarea şi identificarea cuvintelor cheie, urmând lectura în diagonală.

## LECTURA ACCELERATĂ

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea. Un aspect important este să ştim dinainte ce informaţii dorim din acel document. Pentru o privire de ansamblu asupra unui document este suficientă o lectură în diagonală, prin care se extrag informaţiile esenţiale. În cazul unui material care face exces de detalii, lectura în diagonală este de mare ajutor pentru economisirea timpului.

Pentru **verificarea ritmului propriu de lectură** se poate efectua un test simplu: selectaţi un text de dificultate medie, alegeţi o pagină la întâmplare şi citiţi cât puteţi de mult într-un minut, asigurându-vă că şi înţelegeţi conţinutul. Număraţi cuvintele. La adulţi, media se situează în jurul a 150-200 de cuvinte.

Specialiştii afirmă că **ritmul de lectură poate fi accelerat** de trei până la patru ori prin exersare. Câteva mecanisme utile sunt:

- bateţi ritmul cu pixul la finalul fiecărui rând şi încercaţi să menţineţi acest ritm neschimbat, apoi, menţinând ritmul, încercaţi să citiţi două rânduri în acelaşi interval de timp;
- extindeţi-vă câmpul de lectură înspre un rând întreg, pentru a elimina mişcarea de la stânga la dreapta şi a realiza o lectură numai pe verticală – începeţi de la coloanele de ziar, treceţi la reviste şi apoi la cărţi;
- evitaţi verbalizarea şi chiar pronunţarea în gând a sunetelor

- dacă nu înțelegeți un cuvânt nu vă opriți să-i verificați semnificația, decât dacă la finalul paragrafului constatați că nu ați înțeles sensul global

Ritmul lent de lectură se datorează modului în care am învățat să citim: pe litere, pe silabe, pe cuvinte. De multe ori, în timpul lecturii ne fixăm privirea pe un grup de cuvinte, îl citim şi abia apoi trecem la celălalt, se întâmplă chiar să revenim asupra unor pasaje dacă nu suntem siguri de ceva. Cu cât trecerea de la un grupaj de cuvinte la altul se face mai rapid, cu atât efortul ocular şi timpul sunt mai scăzute. După ce această continuitate a mişcării privirii pe text devine automatism, nici comprehensiunea nu are de suferit.

Abilitatea de a citi rapid se poate îmbunătăți şi prin:

- minimizarea timpului în care ochii ne sunt fixați pe un anumit grupaj de cuvinte până la o pătrime de secundă
- reducerea salturilor înapoi.

În ambele cazuri exersarea este cuvântul cheie. Folosind un creion sau un alt instrument, se poate urmări rândul lecturat. Focalizați-vă pe ideea că nu aveți voie să vă întoarceți şi încercați să mențineți un ritm constant. Continuitatea mişcării creionului vă va ajuta să imprimați continuitate mişcării privirii pe text. După un timp, viteza cu care treceți creionul pe sub rândurile citite poate fi amplificată, pentru accelerarea ritmului în care parcurgeți un text, înțelegându-i conținutul corect.

## ELABORAREA TEXTELOR SCRISE

### OBSERVAȚII GENERALE

Redactarea este o activitate pe care o desfăşurăm frecvent, în diverse scopuri. În demersul redactării se ține seama de câteva puncte de reper:

- în ce calitate scriem
- cui ne adresăm
- scopul pentru care scriem
- tema

- forma (referat, eseu, scrisoare etc)
- limbajul
- figurile de expresivitate
- calitățile stilului

**Calitățile stilului** (Şerbănescu, 2001) sunt: proprietatea (cuvintele sunt folosite corect), claritatea (claritatea ideilor), concizia (folosirea cantității optime de cuvinte), varietatea (variație frastică de lungime şi structură), eficiența (realizarea rapidă şi corectă a înțelegerii mesajului), eufonia (aspecte de sonoritate a textului), naturalețea (textul permite apropierea între autor şi receptor) şi originalitatea (amprenta personală).

În elaborarea unui text scris se disting câteva etape:

- alegerea subiectului
- documentarea
- formularea titlului
- schițarea unui plan
- prima versiune
- revizuire
- corectare
- versiunea finală

**Formularea titlului** ridică adesea dificultăți. Există persoane care preferă să amâne formularea exactă a acestuia până la finalizarea unui text. Există câteva detalii care țin de gramatica titlurilor, pe care le putem utiliza.

| | |
|---|---|
| **Substantiv** | *Învățarea* |
| **Substantiv + substantiv** | *Învățarea şi eficiența*<br>*Tehnici de învățare*<br>*De la învățare la eficiență* |
| **Substantiv + adjectiv** | *Învățarea eficientă*<br>*Spre o învățare eficientă* |
| **Verb** | *Învățând*<br>*A învăța* |
| **Sintagme** | *Învățarea eficientă şi munca intelectuală*<br>*De la învățare la învățarea eficientă* |
| **Interogație** | *Cum se poate învăța eficient?*<br>*Cum se produce învățarea?* |
| **Parafrază** | *Eficiența sau arta de a învăța toți toate*<br>*Creativitate, autonomie, responsabilitate* |

## FIŞA DE LECTURĂ

Fişa de lectură reprezintă o modalitate de a înregistra informaţii utile despre materialele parcurse. De obicei se realizează pe hârtie de mărime $A_6$ , pentru a încăpea într-un plic. Fişele sunt valoroase mai ales atunci când cartea sau articolul parcurs nu ne aparţin.

Pe prima pagină se notează informaţii de identificare: titlul, autorul, editura, localitatea, anul apariţiei, ediţia, locul unde poate fi găsită cartea respectivă. Dacă este de la bibliotecă se poate reţine şi cota de înregistrare.

Fişele de lectură sunt de mai multe categorii, dar în cele ce urmează le vom reţine doar pe acelea cu aplicabilitate generală, independent de felul textului (beletristic sau ştiinţific):

- fişă rezumat
- fişă de idei principale
- fişă de citate
- fişă bibliografică
- fişă biografică

**Fişa rezumat** presupune redarea pe scurt, cu cuvintele proprii, a conţinutului cărţii. Rezumarea se poate realiza pe capitole sau integral. A rezuma înseamnă a reda pe scurt informaţia, dar cu propriile cuvinte. Aceasta înseamnă organizarea informaţiei după criterii precum relevanţa, gradul de generalitate şi de aplicabilitate. Transformarea unui material într-un text scris folosind vocabularul personal dezvoltă obişnuinţa de a lectura activ.

**Fişa de idei principale** presupune identificarea temei textului, a liniilor cele mai importante dezbătute şi a argumentelor aduse în sprijinul acestora. Se porneşte de la menţionarea temei, apoi se identifică ideile principale, care se ilustrează şi completează prin apel la ideile secundare.

**Fişa de definiţii** presupune selectarea termenilor noi cu care ne confruntăm atunci când învăţăm sau când citim un material şi explicarea acestora. Dacă fiecare definiţie este scrisă pe un cartonaş distinct, ele pot fi uşor indexate alfabetic şi accesate atunci când se fac recapitulări. Fişele cu definiţii sunt utile atunci când în cadrul disciplinei pe care o

studiem se foloseşte un limbaj specific şi complex, care necesită explicitare. Se pot transforma într-un minidicţionar tematic al domeniului respectiv.

**Fişa de citate** presupune selectarea unor fragmente relevante din cuprinsul unei lucrări. Pentru fiecare citat se notează pagina unde apare în carte. Fragmentele alese se selectează după anumite criterii: prezintă tema centrală a unui material, explică în ce mod a luat naştere acel text sau acea teorie, conţine opiniile autorului, sintetizează foarte bine o anumită idee, conţin metafore sau alte figuri de expresie care merită reţinute.

**Fişa bibliografică** presupune prezentarea operei publicistice a unui scriitor sau savant, în ordine cronologică sau tematică. Sunt de folos mai ales pentru o abordare istorică a disciplinelor: istorie, istoria literaturii, istoria pedagogiei, istoria artei etc. Dacă bibliografia luată în discuţie este structurată tematic, atunci se pot face prezentări în paralel ale lucrărilor cu tematică înrudită aparţinând altor autori.

**Fişa biografică** presupune descrierea evenimentelor relevante din viaţa unei personalităţi culturale sau ştiinţifice. De obicei se realizează pentru personalităţi marcante ale unui domeniu sau pentru personalităţi care ne stârnesc admiraţia şi dorim să ştim cât mai multe detalii despre viaţa lor.

După scopul urmărit atunci când se parcurge materialul fişe se pot realiza urmărind un singur stil sau combinând mai multe categorii. De exemplu, dacă dorim să înţelegem conţinutul unei cărţi şi să ni-l reamintim uşor, vom alege fişa rezumat. Dacă dorim să înţelegem materialul şi să-l folosim pentru redactarea unui referat vom combina fişa rezumat sau pe cea de idei principale cu fişa de citate.

## JURNALELE DE LECTURĂ

Jurnalele de lectură reprezintă înregistrarea lecturilor parcurse într-o manieră mai puţin structurată. Permite o mai mare intervenţie personală în text, iar regulile după care se realizează sunt flexibile.

Jurnalul de lectură are scop asemănător jurnalului obişnuit, doar că înregistrează reacţiile cauzate de parcurgerea anumitor texte. Notaţiile sunt fie idei care apar în text, fie idei care apar din întâlnirea cu textul.

Structura unui jurnal de lectură (Pamfil, 2000) include câteva puncte de reper:

- lista cărților, articolelor, materialelor citite
- lista cărților pe care dorim să le citim
- notațiile

Fiecare titlu al lucrărilor parcurse se menționează, iar pe parcursul notațiilor se datează fiecare intrare. La finalul fiecărui text parcurs se dedică un spațiu şi anumitor concluzii asupra lucrării respective.

## PREZENTAREA DE CARTE

Prezentarea de carte presupune o reprezentare succintă a conținutului unei cărți, în care sunt incluse şi elemente de opinie personală. Are mai multe funcții (Pamfil, 2000):

- orientează lectura înspre surprinderea acelor aspecte care ar putea stârni interesul altor persoane
- dezvoltă competențele de redactare şi pe cele de exprimare orală

Aspectul esențial al prezentării de carte este lecturarea textului din perspectiva a ce ar putea interesa pe altcineva. Acesta este un exercițiu care dezvoltă empatia, spiritul de observație, capacitatea de selecție.

Prezentarea de carte cuprinde:

- precizarea titlului, autorului şi a anului de apariție
- identificarea temei centrale a cărții şi a domeniului în care se încadrează
- prezentarea câtorva aspecte din cuprins
- selectarea unor citate
- delimitarea categoriei de public căreia i se adresează
- exprimarea opiniei personale.

## RECENZIA

Recenzia se aseamănă cu prezentarea de carte, dar perspectiva celui care o elaborează este una critică, evaluativă. Funcțiile recenziei se concretizează în:

- realizarea unei lecturi din perspectivă evaluativă
- dezvoltarea capacității de a emite judecăți de valoare asupra unor produse livreşti culturale sau ştiințifice

- dezvoltarea capacității de reflecție și analiză
- creșterea abilității de argumentare
- amplificarea competențelor de exprimare scrisă și orală

Pentru a realiza o recenzie este necesară o lectură de profunzime, uneori chiar o relectură a textului. Conținutul lucrării este analizat din perspectiva relevanței pentru tema abordată și pentru domeniul în care se înscrie, a modului în care este structurat, se evaluează punctele puternice și cele vulnerabile ale argumentației, se punctează elementele de noutate, se apreciază calitățile stilului de scriitură adoptat de autor.

Elementele recenziei sunt:

- titlul, autorul și anul apariției
- tema și domeniul
- modul de structurare a conținutului
- ideile originale, incitante, noi
- calitățile stilistice ale redactării
- opinia recenzorului

## REFERATUL

Referatul este o categorie de text care informează asupra conținutului unor cărți sau a rezultatelor unei activități. Se redactează folosind un stil obiectiv. Poate îmbrăca forma unei sinteze tematice din mai multe lucrări, analizei detaliate a subiectului unei cărți, prezentării unei activități și a rezultatelor acesteia. De exemplu, tema unui referat sintetic poate fi „Constructivismul social", tema unui referat analitic poate fi „Structura metaforei în viziunea lui Lucian Blaga", teme pentru prezentări de activități pot fi: „Idealul educațional în viziunea cadrelor didactice – concluzii ale unei anchete", „Discriminarea etnică în mediul rural – rezultate ale unui proiect", „Alimentele al căror uz provoacă apariția cancerului – concluziile cercetării din 2002".

Etapele elaborării unui referat sunt:

- delimitarea temei
- documentarea
  - selectarea surselor de informație
  - parcurgerea materialelor
  - notarea aspectelor relevante

- prelucrarea informaţiilor
- formularea /reformularea titlului
- conceperea planului lucrării
- redactarea referatului
- revizuirea
- tehnoredactarea, prezentarea, publicarea

**Tema** unui referat este de cele mai multe ori impusă, acest tip de text fiind realizat, de obicei, la solicitarea altcuiva.

**Documentarea** presupune adunarea informaţiilor, exemplelor, a situaţiilor şi cazurilor semnificative, alegerea referinţelor bibliografice, a metodelor alternative de obţinere a informaţiilor (interviuri, chestionare, conversaţii cu profesorul, colegii, observaţii).

Lucrările citite în scopul redactării unui referat pot fi adesea destul de numeroase. Utilizarea unui sistem ordonat de luare a notiţelor după cărţi eficientizează această muncă. Fişele de lectură sunt de ajutor aici. O metodă ingenioasă propune proiectul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice": *scrierea din surse multiple.*

Scrierea din surse multiple presupune folosirea unei matrici pentru selecţia ideilor din lucrările parcurse sau aflate de la sursele consultate.

| **Matricea scrierii din surse multiple** | Sursa 1 | Sursa 2 | Sursa 3 | Sursa n |
|---|---|---|---|---|
| Ideea 1 | | | | |
| Ideea 2 | | | | |
| Ideea 3 | | | | |
| Ideea n | | | | |

Tabelul 9 – Matricea scrierii din surse multiple

Exemplu:

| DACIA LITERARĂ | Dicționar de teorie literară | Manual de literatură | Culegeri | Introducție de Mihail Kogălniceanu | Critici |
|---|---|---|---|---|---|
| Definire | Curent național-popular | Mișcare literară | | | „întâia revistă de literatură organizată G. Călinescu |
| Idei promovate | | | | Realizarea de compoziții originale<br>Combaterea imitației altor literaturi<br>„Traducțiile" sunt „ucigătoare a gustului original" | |
| Reprezentanți | Mihail Kogălniceanu | Costache Negruzzi | | | |

Tabelul 10 – Matricea scrierii din surse multiple exemplificată

După verificarea mai multor surse de informație **titlul poate fi reformulat**, pentru a evidenția anumite nuanțe ca urmare a perspectivei de ansamblu dobândite asupra temei respective în etapa documentării.

**Elaborarea unui plan**, a unei structuri a lucrării va asigura coerență textului și-l va face mai ușor de înțeles. Câteva elemente care intră în structura unui referat sunt:

- titlul și autorul
- cuprinsul, planul de idei
- explicitarea scopului redactării referatului
- prezentarea conținutului (idei principale și secundare, opinii variate, exemple etc)
- concluzii
- anexe
- bibliografie

- data

**Redactarea referatului** se realizează în mai multe faze: se realizează prima schiță, se fac adăugiri, se rescriu părţile mai puțin reuşite sau neclare etc.

**Revizuirea finală** cuprinde ultimele corecturi: în ceea ce priveşte acuratețea informaţiilor, adecvarea limbajului, corectitudinea gramaticală.

Referatul are întotdeauna o finalitate. Este scris fie pentru a fi prezentat, fie pentru a fi **publicat**, fie pentru a fi înaintat unei comisii.

Lungimea referatului variază de la câteva pagini, până la câteva zeci de pagini. Prin redactarea acestei categorii de text, care implică o muncă de mai mare complexitate, se exersează o multitudine de abilități intelectuale. Este o activitate de scriere prin care se învață atât la nivel de achiziție a informaţiilor, cât şi la nivel de formare şi dezvoltare a competențelor de argumentare, selectare, analiză, sinteză, exprimare scrisă şi orală coerentă.

Scrierea reprezintă o formă de comunicare, dar este şi un instrument pentru învățare. Scrierea dezvoltă capacitatea de concentrare. Când este liberă dezvoltă creativitatea şi imaginația, când este centrată pe un subiect dezvoltă capacitatea de orientare către scop, analiza şi sinteza, precum şi capacitatea de reflecţie.

## EXERCIŢII

Precizaţi câteva principii ale predării pentru dezvoltarea abilităţilor necesare muncii intelectuale.

Proiectaţi activităţi de predare şi învăţare al căror rezultat să fie dezvoltarea abilităţilor necesare muncii intelectuale.

Identificaţi criterii de apreciere a calităţii unei cărţi electronice.

Enumeraţi criterii de apreciere a calităţii *soft*-urilor educaţionale.

Elaboraţi descriptori de performanţă pentru evaluarea textelor scrise: fişele de lectură, jurnalele de lectură, prezentările de carte, recenziile, referatele.

Construiţi instrumente de lucru care să faciliteze elaborarea referatelor, prezentărilor de carte sau a recenziilor.

Analizaţi o listă cu titluri de cărţi care vă plac. Stabiliţi caracteristicile care le fac atractive.

Analizaţi titluri ale lucrărilor ştiinţifice şi ale lucrărilor beletristice. Identificaţi asemănări şi diferenţe în modalitatea de formulare.

Calculaţi-vă ritmul de lectură. Elaboraţi un grupaj de exerciţii prin care să vă amplificaţi viteza de lectură.

Alegeţi câteva cărţi cu subiecte diverse. Încercaţi să analizaţi conţinutul acestora prin intermediul strategiilor de lectură rapidă prezentate în acest capitol. Care sunt caracteristicile cărţilor care permit lectura rapidă?

Elaboraţi un text de câteva pagini care să poată fi lecturat rapid.

## BIBLIOGRAFIE

1. Cornea, P. (1998) – *Introducere în teoria lecturii*, Polirom, Iaşi.
2. Ferreol, G. şi Flageul, N. (1998) – *Metode şi tehnici de exprimare scrisă şi orală*, Polirom, Iaşi.
3. Leu, D.J. (1996) – *Exploring literacy within multimedia environments*, The Reading Teacher, International Reading Association, 2/1996, p.162-165.
4. Neculau, A. (1987) – *Comportament şi civilizaţie*, Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti.
5. Pamfil, A. (2000) – *Didactica limbii şi literaturii române*, Dacia, Cluj-Napoca.
6. Peretti, de A., Legrand, J.A. şi Boniface, J. (2001) – *Tehnici de comunicare*, Polirom, Iaşi.
7. Pierron, C.&O. (1999) – *Cum să scriem*, Polirom, Iaşi.
8. Stanton, N. (1995) – *Comunicarea*, Societatea "Ştiinţă şi tehnică", Bucureşti.
9. Şerbănescu, A. (2000) – *Cum se scrie un text*, Polirom, Iaşi.
10. Temple, C. (2001) – *Strategies for Use Across the Curriculum, Reading* and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York.
11. Van Cuilenburg, J.J. şi colectiv (1998) – *Ştiinţa comunicării*, Humanitas, Bucureşti.

# CAPITOLUL 2
# CUM SE OBŢINE EFICIENŢA ÎN ÎNVĂŢARE

## LUAREA NOTIŢELOR

Luarea notiţelor este activitatea prin care reţinem informaţii atunci când ascultăm un vorbitor, care poate fi profesorul de la şcoală sau de la universitate, un instructor, un specialist, o persoană care ţine o conferinţă etc. Luarea notiţelor este utilă pentru memorarea informaţiilor, dar şi pentru referiri ulterioare la cursurile sau conferinţele înregistrate în acest mod.

Notiţele se pot lua în **două moduri**. O primă posibilitate include un proces în două etape: înregistrare şi prelucrare. O a doua posibilitate se referă la înregistrarea şi prelucrarea concomitent a informaţiilor.

### ÎNREGISTRAREA

O înregistrare eficientă presupune rapiditate şi acurateţe. Rapiditatea se obţine prin formarea unor deprinderi şi exersarea acestora până când devin automatizate, iar acurateţea se obţine prin dezvoltarea capacităţii de comprehensiune.

Câteva reguli care pot fi de folos pentru eficientizarea înregistrării sunt: abrevierile şi prescurtările, schemele, numerotările, marcarea cuvintelor cheie, evidenţierea conţinutului prin aranjarea în pagină, folosirea culorilor.

**Abrevierile şi prescurtările** se realizează folosind coduri unanim acceptate, dar şi prin alegerea unor coduri personale.

Exemple:

- simboluri preluate din stenografie: Ψ pentru psihologie/psihic/psiho/psihologic
- simboluri matematice: ¼ pentru sfert, $\exists$ pentru există/este, $\nexists$ pentru nu există/nu este, $\Rightarrow$ pentru rezultă/de aici, $\forall$ pentru orice/oricare

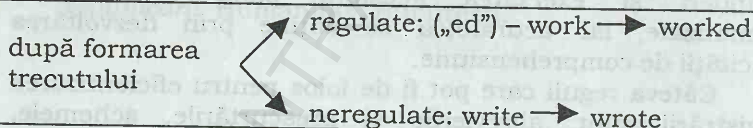
- înlocuirea unor silabe cu semne: „pe" poate fi înlocuit cu linia de fracție („re/de" pentru „repede")
- folosirea modului de pronunție a unor sunete: vocala „e" poate fi suprimată de lângă majoritatea consoanelor („rpd" pentru „repede")
- abrevieri: E pentru elev, P pentru profesor, dpdv pentru din punct de vedere
- personalizarea anumitor simboluri: folosirea puterii a doua din matematică pentru a marca pluralul: $E^2$ pentru elevi, ⊙ pentru punct de vedere/perspectivă

**Schemele** presupun integrarea unor figuri, desene, săgeți etc.

Exemple:

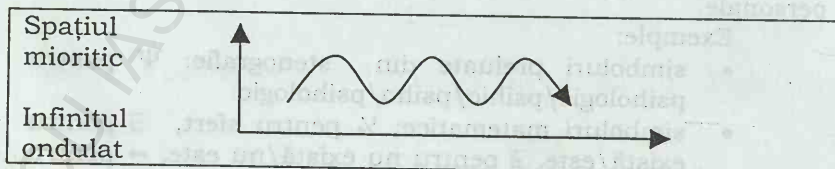
- săgețile pentru clasificări:

*După modul în care formează timpul trecut, în limba engleză, avem verbe regulate și neregulate. Verbele regulate sunt cele care adaugă întotdeauna terminația „ed" la forma de infinitiv. De exemplu, verbul „work" devine „worked", pe când verbul „write" devine „wrote"*. Această frază se poate transcrie astfel:




- desene:

*Lucian Blaga descrie spațiul mioritic ca fiind caracterizat de alternanța deal – vale, motiv pentru care poate fi asimilat cu infinitul ondulat.*



**Numerotările** se folosesc pentru a marca ideile principale sau categoriile enumerate sau descrise.

Exemple:

- cifrele romane sau arabe
- litere mari sau mici
- combinații: când se combină, ordinea recomandată este cifre romane, cifre arabe, litere mari, litere mici

**I.**
**1.**
**A.**
**a.**
**b.**
**c.**
**B.**
**C.**
**2.**
**3.**
**II.**
**III.**

- numerotările se pot face folosind doar cifre arabe şi puncte

**1.**
**1.1.**
**1.2.**
**1.2.1.**
**1.2.2.**
**2.**
**3.**

- enumerările se pot marca şi prin semne

| Culorile primare sunt: | Culorile primare sunt: | Culorile primare sunt: |
|---|---|---|
| • roşu<br>• galben<br>• albastru | - roşu<br>- galben<br>- albastru | ⟶ roşu<br>⟶ galben<br>⟶ albastru |

**Marcarea cuvintelor cheie** se poate realiza prin sublinieri, accentuări, scris înclinat, majuscule, scris de tipar, steluțe, încercuiri etc. Atunci când recitim notițele, aceste marcaje ne vor reaminti ce am considerat important atunci când am luat notițele.

Exemple:

- sublinieri
- *caractere italice*
- **accentuări**
- MAJUSCULE
- scris de tipar
- scris mai mare sau mai mic
- steluțe *
- semnul exclamării !
- încercuiri

**Aranjarea în pagină** se referă la marcarea elementelor de conținut prin plasarea lor în spațiu într-un anume fel. Paginarea nu are doar valențe estetice, ci şi de uşurare a receptării structurii textului.

Exemple:

- aliniatele: la începutul textului, capitolului, paragrafului
- paragrafele: se schimbă numai atunci când se schimbă şi ideea expusă

Lectura rapidă are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca pre-lectură cât şi ca lectură accelerată.

Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanța unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învață, mai ales în momentele în care au de parcurs liste

bibliografice extinse.
Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

- coloane: atunci când se compară anumite idei
- tabele: pentru a realiza sinteze sau paralele între idei

| Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca pre-lectură cât şi ca lectură accelerată. | |
|---|---|
| Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse. | Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea. |

- spaţii libere: pentru a marca trecerea de la un paragraf la altul

Lectura rapidă are două accepţiuni, poate fi înţeleasă atât ca pre-lectură cât şi ca lectură accelerată.

Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanţa unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învaţă, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.

Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea.

**Folosirea culorilor** este recomandată pentru a pune în evidență idei, cuvinte cheie, fragmente de text, definiții, citate, opinii personale sau ale profesorului etc. Marcarea prin culoare devine eficientă atunci când există stabilit un anumit cod.

Exemple:

- scriem folosind o singură culoare, pentru a marca termeni, idei, citate etc.
- scriem folosind mai multe culori, negru pentru cuvintele cheie, verde pentru citate, roşu pentru opiniile personale
- folosim markere pentru a sublinia

Prin aplicarea regulilor menționate în paragrafele precedente luarea notițelor devine activă şi conştientă. Cel care notează nu este doar un receptor pasiv, ci se implică în activitatea pe care o desfăşoară, fapt care atrage după sine un nivel de înțelegere a informației ridicat. De asemenea, acuratețea retenției va creşte.

**REGULI GENERALE ÎN LUAREA NOTIȚELOR**

**abrevierile şi prescurtările**
**schemele**
**numerotările**
**marcarea cuvintelor cheie**
**aranjarea în pagină**
**folosirea culorilor**

În afara regulilor generale, există şi sisteme consacrate de luare a notițelor. Unul dintre cele mai cunoscute este sistemul Cornell. Acest sistem este gândit pentru a promova învățarea activă.

Exemplu:

<table>
<tr><td>Întrebări<br>Ce este lectura rapidă?<br>De câte feluri este lectura rapidă?<br><br>Conexiuni<br>Pre-lectura - trecerea în revistă a unei cărți<br><br>Reflecții personale<br>Oare orice carte poate fi scanată?<br>Să-mi verific ritmul de lectură!<br><br>Cuvinte cheie<br>Lectură rapidă<br>pre-lectură<br>lectură accelerată</td>
<td>Notițele<br>Lectura rapidă are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca pre-lectură cât și ca lectură accelerată.<br>Pre-lectura se folosește pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea și relevanța unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învață, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse.<br>Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se și comprehensiunea.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Rezumatul<br>Lectura rapidă poate fi înțeleasă ca fiind pre-lectură (realizată înainte de a citi un text) sau lectură accelerată (cât de repede citim).</td></tr>
</table>

Cea mai importantă idee după care este elaborat sistemul Cornell de luare a notițelor este cea a intervenției celui care notează în conținut, simultan cu audierea și înregistrarea acestuia. Partea din dreapta poate fi completată după regulile anterior enunțate. Rezumatul se completează fie în timpul, fie ulterior luării notițelor. Rezumarea dezvoltă capacitatea de sinteză și ajută la întipărirea eficientă a cunoștințelor în memorie.

Din sistemul Cornell de luare a notițelor, pot fi derivate și altele, în funcție de preferințele individuale și de conținutul pe care îl redăm prin notițe. Vom descrie două variante.

1. Foaia poate fi împărțită pe trei coloane. În stânga se iau notițele, în mijloc se formulează ideile principale, iar în dreapta se notează cuvintele cheie la care pot fi reduse ideile principale.

| Notițe | Idei principale | Cuvinte cheie |
|---|---|---|
| | | |

Exemplu:

| | | |
|---|---|---|
| Lectura rapidă are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca pre-lectură cât şi ca lectură accelerată. | -două accepțiuni ale lecturii rapide | lectură rapidă |
| Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanța unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învață, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse. | -pre-lectura este aprecierea unui text pentru a decide dacă va fi citit | pre-lectură |
| Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea. | -lectura accelerată se referă la ritmul citirii | lectură accelerată |

2. Foaia se împarte pe două coloane. Într-o coloană se iau notițele, iar în cealaltă se formulează întrebări. Răspunsul acestor întrebări se regăseşte în notițe, astfel realizându-se şi o organizare a informației scrise.

Exemple de întrebări:

- Cum se defineşte ...?
- De câte tipuri sunt...?
- Care sunt trăsăturile...?
- Cine a realizat...?
- Cine a conceput...?
- Cum se produce...?
- Care sunt rezultatele...?
- Care sunt avantajele/dezavantajele...?
- Unde s-a întâmplat...?
- În ce an s-a desfăşurat...?
- Care vor fi consecințele...?

Întrebările se pot nota fie în stânga, fie în dreapta, în funcție de preferința fiecăruia. De asemenea, lățimea coloanelor poate fi egală sau diferită.

Acest sistem este foarte util atunci când scopul este de a ne pregăti pentru un examen. Atunci când se repetă materialul, foaia se poate îndoi pe lini de demarcație a celor două coloane. După ce s-au parcurs notițele, foaia îndoită se întoarce cu notițele dedesubt, lăsând la vedere doar întrebările. Se încearcă răspunsul la fiecare întrebare şi se monitorizează progresul. Răspunsurile corecte se bifează, cele incomplete se marchează cu semnul întrebării, iar cele greşite cu „x". În acest fel, părțile insuficient înțelese şi reținute din material vor fi identificate. De asemenea, se poate aprecia permanent profunzimea învățării, precum şi efortul şi timpul necesare pentru a învăța un material.

| Întrebare | Notițe |
| --- | --- |
| | |

Exemplu:

| | |
|---|---|
| Ce înțelegem prin lectură rapidă? | Lectura rapidă are două accepțiuni, poate fi înțeleasă atât ca pre-lectură cât şi ca lectură accelerată. |
| Ce este pre-lectura? | Pre-lectura se foloseşte pentru a aprecia în timp cât mai scurt calitatea şi relevanța unui text, pentru a decide dacă va fi sau nu lecturat. Este o abilitate utilă pentru cei care învață, mai ales în momentele în care au de parcurs liste bibliografice extinse. |
| Ce este lectura accelerată? | Lectura accelerată se referă la numărul de cuvinte parcurs într-o unitate de timp, în paralel realizându-se şi comprehensiunea. |

Câteva puncte de reper pot fi utile atunci când se iau notițe, pentru a înregistra mai eficient informația. Înregistrarea eficientă înseamnă atât acuratețe a informațiilor notate şi rapiditate, cât şi organizare a notițelor după anumite criterii şi implicare activă în procesul notării. Luarea notițelor începe înainte de ascultarea unui discurs şi se finalizează numai după ce notițele au fost completate şi corectate. Pregătirea se poate realiza prin lecturi prealabile în domeniul în care se înscrie subiectul care va fi discutat. În timpul înregistrării informației există anumite comportamente a căror practică îmbunătățeşte acuratețea acestui proces: ascultarea activă, sistemele de notare, locul etc). Luarea notițelor include şi elemente care țin de corectare, completare şi revizuire. Păstrarea notițelor într-un sistem organizat după anumite criterii face să fie mai accesibile identificarea şi utilizarea lor ulterioară. Deşi poate părea un proces dificil, luarea notițelor în mod sistematic presupune investiție de

timp şi efort doar până când se automatizează anumite deprinderi necesare pentru această activitate.

**SUGESTII PENTRU LUAREA NOTIŢELOR**

1. Citiţi în avans
2. Ascultaţi activ
3. Notaţi întrebările şi îndoielile personale
4. Lăsaţi spaţii unde nu aţi înţeles
5. Nu notaţi totul
6. Completaţi şi corectaţi notiţele
7. Recitiţi în 24 de ore
8. Creaţi-vă grupuri de studiu
9. Nu faceţi economie de hârtie
10. Dataţi toate notiţele şi daţi-le titlu
11. Păstraţi foile şi caietele într-un sistem organizat
12. Alegeţi-vă bine locul
13. Alegeţi-vă atent instrumentul de scris

De multe ori persoanele care prezintă informaţiile fac asumţia că auditoriul este familiarizat cu anumite noţiuni, pe baza cărora se vor construi noţiunile curente. Fiecare individ are o anumită experienţă de cunoaştere anterioară, dar aceasta este diferită. Vorbitorul nu poate ţine întotdeauna seama de particularităţile fiecărei persoane, de accea o **lectură prealabilă** în domeniul despre care se va discuta ajută mult la o înregistrare mai coerentă şi corectă.

**Ascultarea activă** înseamnă concentrarea atenţiei asupra a ceea ce se spune, dar şi asupra modului în care se spune. Indicii nonverbali pot sugera ce este important din ceea ce spune vorbitorul sau ce doreşte acesta să fie reţinut. Gradul de interes pe care vorbitorul îl lasă să transpară atunci când vorbeşte este un indiciu a ceea ce doreşte să se reţină. Repetarea unei idei este un indiciu pentru importanţa acesteia. Ceea ce scrie vorbitorul pe tablă sau reprezintă pe folii de retroproiector este în mod cert informaţie importantă.

Formulele introductive („următoarele trei aspecte...”), cele de încheiere („în concluzie”) şi cele prin care se realizează trecerea de la o idee la alta („legat de”, „în plus”, „tot aşa”) ajută la identificarea, separarea şi ierarhizarea ideilor.

**Întrebările sau îndoielile** care apar în timpul înregistrării sunt indicii pentru gradul de familiarizare cu materialul, de înțelegere a acestuia şi de reflexie asupra conținutului său. Intervențiile personale se marchează într-un mod specific, pentru a nu se confunda cu restul notițelor.

În timpul luării notițelor apar şi momente în care nu înțelegem, nu auzim sau nu reuşim să scriem ceea ce spune vorbitorul. Aceste momente trebuie marcate printr-un cod personal. De exemplu, se poate lăsa **spațiu liber**, pentru a fi completat ulterior.

**Nu tot ceea ce se spune trebuie şi notat**. Notițele sunt de mare ajutor pentru învățare şi memorare, dar unele informații pot fi găsite şi în altă parte (în cărțile din bibliografie, în suportul de curs) sau le ştiți deja.

**Completarea notițelor şi corectarea** lor asigură validitatea informației reținute.

Luarea notițelor are ca scop o mai bună întipărire în minte a informațiilor. Conform curbei uitării, cel mai mult (până la 80%) se uită în următoarele 24 de ore de la înregistrare. O **recitire** a notițelor în acest interval de timp previne pierderea conținutului într-un raport atât de ridicat.

**Grupurile de studiu** oferă sprijin pentru membrii lor în activitatea de învățare. Notițele se pot completa sau prelucra prin confruntare cu ceilalți. De asemenea, se pot stabili persoane care să răspundă de luarea notițelor pentru fiecare lecție, astfel încât să se evite lipsa anumitor materiale.

În luarea notițelor **nu se recomandă economia de hârtie**. Scrisul mic sau înghesuit vor îngreuna lecturarea. Dacă se notează numai pe o parte a foii, în momentul recapitulării materialului foile pot fi puse una lângă alta, pentru a obține o privire de ansamblu asupra conținutului.

**Titlul şi data** la care au fost luate notițele sunt utile pentru ordonarea şi sistematizarea materialului de studiu.

Un **sistem organizat de păstrare** a notițelor uşurează accesarea lor. Dacă sunt foi, se numerotează şi se îndosariază. Se poate realiza şi un index al conținuturilor.

**Locul** în care stă cineva atunci când ia notițe se alege astfel încât să se evite imposibilitatea de a auzi sau vedea suficient de bine.

**Instrumentele de scris** contează din mai multe puncte de vedere: stiloul încetineşte ritmul de notare, creionul deformează scrisul, anumite cerneluri sau paste pot dispărea în timp.

Chiar atunci când se respectă toate sugestiile anterior enumerate pot apărea factori care îngreunează procesul luării notițelor. Vorbitorii rapizi se încadrează aici. În acest caz se pot lua câteva măsuri: familiarizarea în grad crescut cu subiectul prezentării, verificarea notițelor cu colegii, discuția cu vorbitorul la finalul prezentării, participarea de mai multe ori la curs/prelegere/conferință, folosirea prescurtărilor, formularea de întrebări, negocierea ritmului de expunere cu vorbitorul.

Deşi luarea notițelor prin scriere de mână este modul tradițional de a înregistra informațiile, în lumea tehnicii moderne apar şi alternativele: reportofonul sau casetofonul, laptop-ul sau creionul electronic.

## PRELUCRAREA

Etapa a doua a procesului de luare a notițelor este prelucrarea şi organizarea acestora. Organizatorii cognitivi care vor fi prezentați în subcapitolul următor, sunt extrem de utili din acest punct de vedere. Organizatorii cognitivi pot fi folosiți şi în timpul înregistrării informației într-o anumită măsură şi chiar înainte de luarea notițelor.

## ORGANIZATORII COGNITIVI

Organizatorii cognitivi sunt reprezentări grafice care ajută la structurarea cunoştințelor. Apariția şi ideea utilizării lor în învățare se leagă de studiul hărților cognitive (Edward Tolman), de studiul felului în care se structurează percepțiile (Wolfgang Köhler) şi de studiul modului în care se formează

reprezentările (David Ausubel). În Capitolul 1, aceste teorii au fost analizate mai în detaliu.

În învățare, prelucrarea şi reprezentarea informației prin intermediul organizatorilor cognitivi se realizează după ce a fost înregistrată informația respectivă, în timpul înregistrării şi chiar anterior acesteia. Dacă utilizarea organizatorilor cognitivi după şi în timpul contactului cu informația este destul de simplu de realizat, utilizarea organizatorilor cognitivi înainte solicită fie ajutor din partea unui profesor, fie o bună capacitate de predicție.

## ORGANIZATORII COGNITIVI DAȚI ÎN AVANS

Organizatorii cognitivi dați în avans (Ausubel, 1960) presupun centrarea pe felul cum sunt integrate noile cunoştințe în sistemul de cunoştințe deja achiziționat. Cu cât se stabileşte o mai bună legătură între schemele utilizate de cel care prezintă un material şi cel care îl studiază, cu atât învățarea este mai profundă. Organizatorii în avans au rolul de a face informațiile noi mai familiare, într-un mod cât mai eficient şi mai plin de semnificație. Prin utilizarea constantă a organizatorilor în avans cunoştințele se structurează într-un mod mai organizat, prezintă acuratețe şi sunt stabile, rezistente în timp.

Organizatori cognitivi dați în avans pot fi utilizați progresiv sau integrator (Joyce, Weil şi Shoewrs, 1992). Demersul progresiv înseamnă a se porni de la cele mai generale puncte înspre cele concrete. Se prezintă inițial o schemă, aceasta este apoi descompusă şi studiată, iar la final este refăcută. Demersul integrator înseamnă a face legătura între noile informații şi cele învățate anterior. Astfel de organizatori pot fi: hărți conceptuale pe care le prezintă profesorul la început, planul de idei principale, referirile la subiectul lecției şi la modul va fi organizat, precizarea clară a obiectivelor lecției, sarcini de învățare, cuprinsul unei cărți sau al unui capitol, titlurile, motto-urile, enumerarea ideilor ce urmează a fi discutate într-un discurs etc.

La un nivel mai general, organizatori în avans pot fi:

- paradigme culturale sau ştiințifice – paradigma clasică *vs.* paradigma modernă în didactică

- curente culturale sau ştiinţifice – trăsăturile simbolismului se regăsesc în toate operele poeţilor simbolişti, trăsăturile Renaşterii se regăsesc în produsele culturale ale perioadei
- modele şi teorii – darwinismul explică şi cum s-ar putea transforma un păianjen în insectă şi cum se poate transforma un amfibian într-o reptilă
- principii şi reguli generale – în condiţii geologice, morfologice, hidrografice, climatice şi biologice identice se dezvoltă relief identic.

O altă manieră de utilizare a organizatorilor în avans este cea anticipativă. În subcapitolul dedicat strategiilor de dezvoltare a gândirii critice vor fi prezentate câteva modalităţi de utilizare a predicţiei prin intermediul organizatorilor grafici.

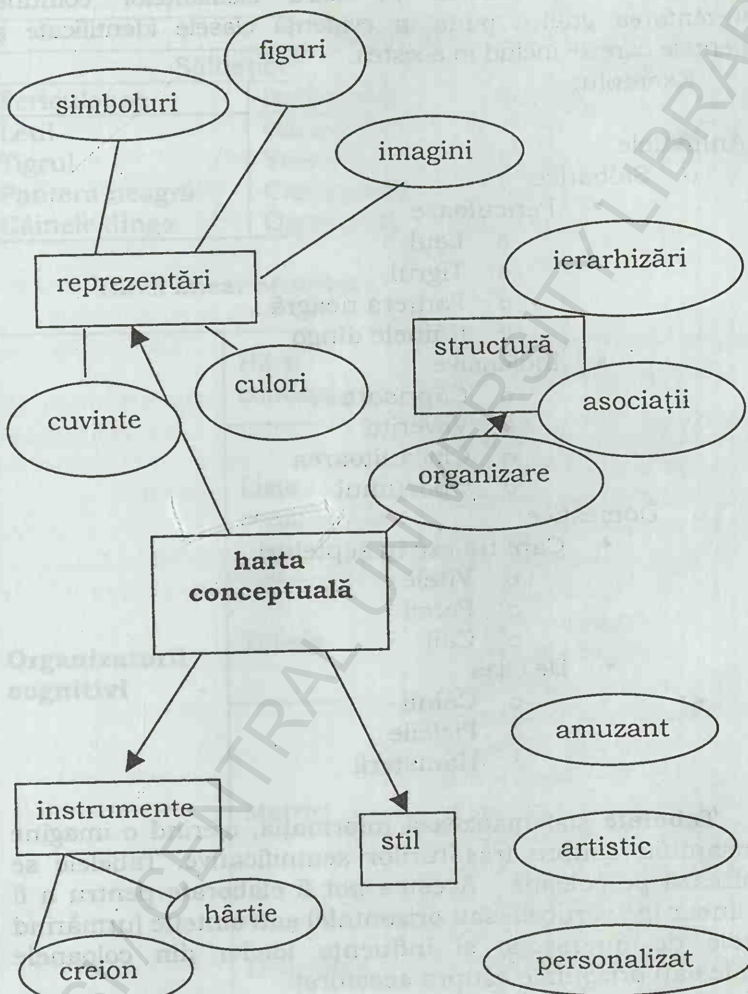
## ORGANIZATORII COGNITIVI ŞI STRUCTURAREA NOTIŢELOR

Vom prezenta în continuare câţiva dintre cei mai utilizaţi organizatori cognitivi, care pot fi folosiţi pentru structurarea notiţelor de la curs sau după cărţi:

- Hărţile conceptuale
- Listele structurate
- Tabelele
- Matricile
- Diagramele

**Hărţile conceptuale** presupun organizarea materialului în jurul anumitor termeni cheie. Se plasează în centru conceptul de referinţă, iar în jurul lui se vor plasa conceptele conexe şi ideile derivate. Realizarea unei hărţi conceptuale presupune comparaţii, raţionamente, clasificări, ierarhizări.

Un exemplu de hartă conceptuală al cărei subiect este modul în care se structurează o hartă cognitivă va fi prezentat în continuare:


figuri
simboluri
imagini
reprezentări
ierarhizări
structură
culori
asociații
cuvinte
organizare
harta conceptuală
amuzant
instrumente
stil
artistic
hârtie
creion
personalizat

**Listele structurate** presupun organizarea materialului prin clasificări şi serieri, pe baza elementelor comune. Reprezentarea grafică pune în evidenţă clasele identificate şi elementele care se includ în acestea.

Exemplu:

- Animalele
  - Sălbatice
    - Periculoase
      - Leul
      - Tigrul
      - Pantera neagră
      - Câinele dingo
    - Inofensive
      - Căprioara
      - Veveriţa
      - Ciocănitoarea
      - Oposumul
  - Domestice
    - Care trăiesc în şepteluri
      - Vitele
      - Porcii
      - Caii
    - De casă
      - Câinii
      - Pisicile
      - Hamsterii

**Tabelele** sistematizează informaţia, oferind o imagine de ansamblu asupra trăsăturilor semnificative. Tabelele se organizează pe coloane. Acestea pot fi elaborate pentru a fi citite linear (pe verticală sau orizontală) sau sintetic (urmărind punctele de intersecţie şi influenţa ideilor din coloanele verticale sau orizontale asupra acestora).

**Tabelele lineare** sintetizează informaţia după un număr mai redus de criterii. Ele pot fi elaborate pentru a fi urmărite pe orizontală sau pe verticală.

Exemple:

Tabel linear vertical:

| Animalele | | | |
|---|---|---|---|
| Sălbatice | | Domestice | |
| Periculoase | Inofensive | Şepteluri | De casă |
| Leul<br>Tigrul<br>Pantera neagră<br>Câinele dingo | Căprioara<br>Veverița<br>Ciocănitoare<br>Oposumul | Vitele<br>Porcii<br>Caii | Câinii<br>Pisicile |

Tabel linear orizontal:

| | | |
|---|---|---|
| **Organizatorii cognitivi** | Hărți conceptuale | organizarea materialului în jurul anumitor termeni cheie |
| | Liste structurate | organizarea materialului prin clasificări şi serieri, pe baza elementelor comune şi punerea claselor în evidență prin reprezentarea grafică |
| | Tabele | sistematizează informația, oferind o imagine de ansamblu asupra trăsăturilor semnificative |
| | Matrici | asemănătoare tabelelor sintetice, dar fiecare rubrică are o destinație precisă, între ele existând o legătură ascendentă, toate urmărind acelaşi subiect din mai multe perspective |
| | Diagrame | reprezentări grafice schematice, realizate pe bază de analiză şi sinteză |

**Tabelul sinoptic** sintetizează informația după un număr ridicat de criterii şi include şi influența coroborată a acestor criterii.

Exemplu:

| TIPURI DE ROCI | Din ce s-au format | Unde s-au format | Cum s-au format |
|---|---|---|---|
| **Vulcanice** | Magmă | În straturi de adâncime şi la suprafaţa scoarţei | Prin erupţii vulcanice |
| **Sedimentare** | Depuneri ale eroziunilor produse de vânt sau apă | Bazine acvatice | Prin presiunea straturilor |
| **Metamorfice** | Roci vulcanice sau sedimentare | Scoarţa terestră | Expunerea la căldură şi presiune |

**Tabelul „T"** se realizează pentru a lista argumentele pro şi contra în cazul unei întrebări binare, care solicită un răspuns de tipul da/nu sau obligă la luarea unei atitudini pro/contra. Denumirea provine de la forma tabelului:

| Argumente pro | Argumente contra |
|---|---|
| | |

Exemplu:
Şcoala actuală trebuie să formeze experţi sau erudiţi?

| **Argumente pro *experţi*** | **Argumente pro *erudiţi*** |
|---|---|
| ▪ cantitatea de informaţie este prea mare pentru a mai putea fi asimilată în totalitate | ▪ cultura generală oferă o viziune integrată asupra vieţii |
| ▪ o persoană specializată pe un anumit domeniu va fi un bun practician | ▪ specializarea strictă limitează orizontul de cunoaştere |

**Matricile** sunt asemănătoare tabelelor sintetice, dar fiecare rubrică are o destinaţie precisă, între ele existând o legătură ascendentă, toate urmărind acelaşi subiect din mai multe perspective.

**Matricea conceptuală** se foloseşte pentru a reprezenta conţinutul unui termen necunoscut. Structura unei astfel de matrici poate include: cuvântul, explicaţia înţelesului acelui cuvânt, un exerciţiu de utilizare corectă a semnificaţiei noului cuvânt într-un context şi un desen care să ilustreze sensul cuvântului nou învăţat. În locul reprezentării vizuale a cuvântului se pot realiza conexiuni cu alte domenii decât cel verbal, cum ar fi muzica.

| | |
|---|---|
| Cuvântul | O propoziţie care să ilustreze sensul cuvântului |
| Definiţia cuvântului | Reprezentarea vizuală a cuvântului |

Exemplu:

| | |
|---|---|
| **Arbore** | Mai mulţi ***arbori*** la un loc formează o pădure. |
| Plantă cu trunchi înalt, puternic şi lemnos, cu mai multe ramuri cu frunze, care formează o coroană | |

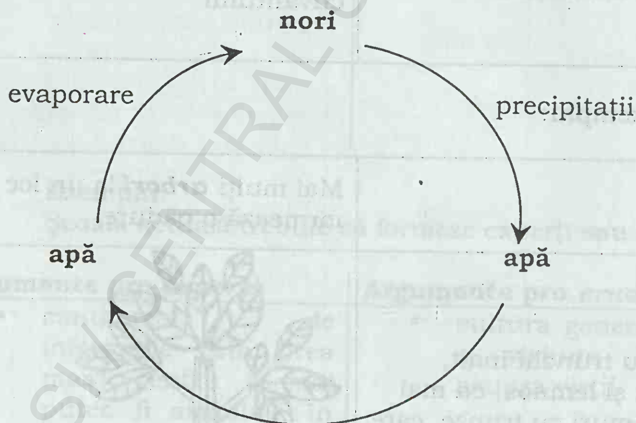
**Diagramele** sunt reprezentări grafice schematice, realizate pe bază de analiză şi sinteză .

**Diagrama secvenţială** reprezintă informaţia urmând succesiunea logică a evenimentelor.

Prin intermediul diagramelor secvenţiale se pot reda grafic fenomene sau procese cu desfăşurare secvenţială, care presupun evoluţia de la o fază la alta.

Exemple de astfel de fenomene sau procese:

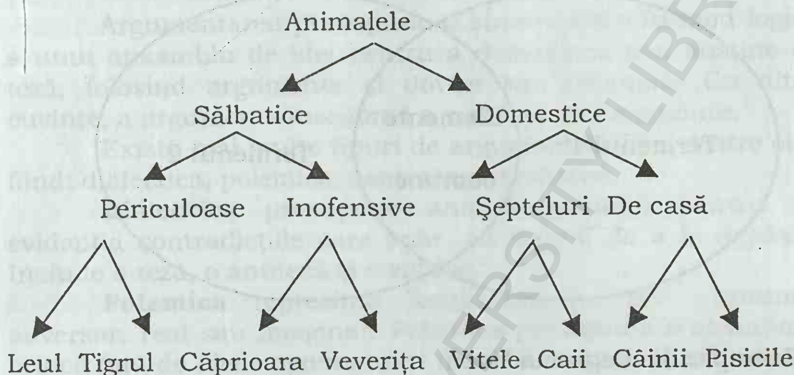
- Literatură: itinerariul eroului în basm, momentele subiectului într-o operă epică
- Biologie: teoria evoluţionistă, circulaţia sanguină
- Geografia: circuitul apei în natură, formarea rocilor
- Chimie: transformarea succesivă a unui element sau compus în urma reacţiilor chimice
- Psihologie: modelul învăţării experienţiale (Kolb)
- Pedagogie: procesul instructiv-educativ




**Circuitul apei în natură**

**Diagrama arbore** presupune clasificări şi ierarhizări ale informaţiilor. Poate fi orizontală sau verticală.

*Exemplu de diagramă arbore verticală:*




*Exemplu de diagramă arbore orizontală:*

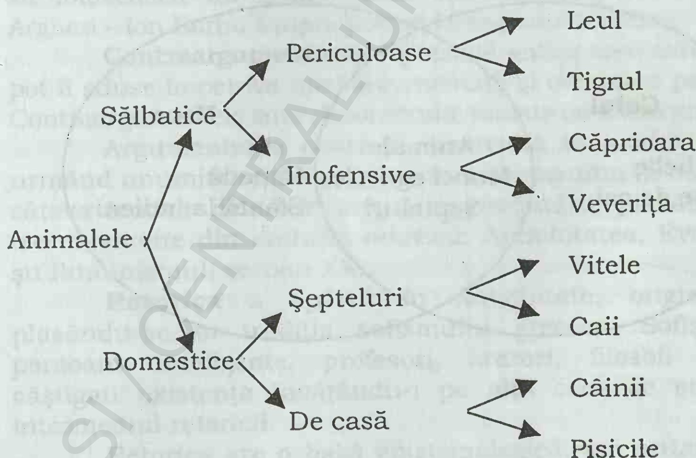
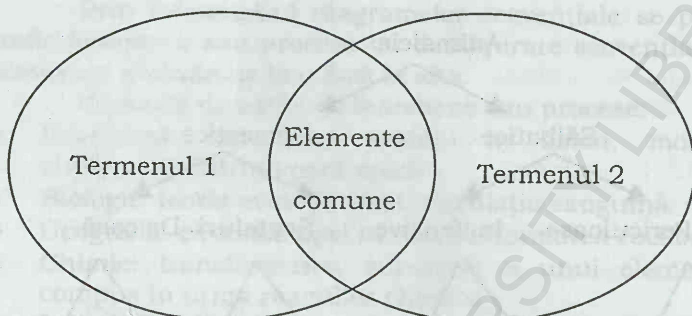
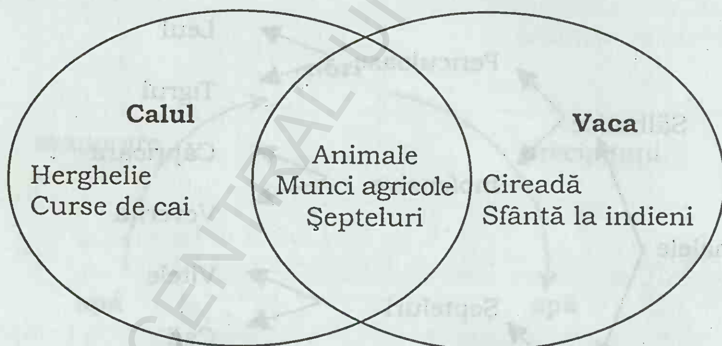



**Diagrama Venn** pune în evidenţă trăsăturile comune şi pe cele diferite a două idei, concepte, evenimente, obiecte etc. Se reprezintă sub forma a două cercuri intersectate. În primul cerc se notează trăsăturile primului termen al comparaţiei, în cel de-al doilea cerc se notează trăsăturile

celuilalt termen al comparației, iar în zona de intersecție se notează elementele comune celor doi termeni.




Exemplu de diagramă Venn:



## ARGUMENTAREA

Argumentarea presupune o structurarea în mod logic a unui ansamblu de idei pentru a demonstra sau susține o teză, folosind argumente şi dovezi sau exemple. Cu alte cuvinte, a argumenta înseamnă a construi raționamente.

Există mai multe tipuri de argumentații, trei dintre ele fiind: dialectica, polemica, contraargumentarea.

**Dialectica** presupune analiza realității pentru a evidenția contradicțiile care apar, cu scopul de a le depăşi. Include o teză, o antiteză şi o soluție.

**Polemica** reprezintă focalizarea pe un anumit adversar, real sau imaginar. Polemica presupune o atitudine critică față de ideile oponentului. Fiind o dezbatere, include şi o anumită eleganță a stilului. Are o puternică latură afectivă, de aceea uneori se întâmplă ca persoanele care polemizează să folosească un limbaj acid. Este cazul polemicii Tudor Arghezi – Ion Barbu asupra poeziei leneşe sau ermetice.

**Contraargumentarea** reprezintă anticiparea criticilor care pot fi aduse împotriva unei argumentații şi centrarea pe acestea. Contraargumentele sunt deconstruite înainte de a fi exprimate.

Argumentarea poate fi construită în moduri diferite, urmând anumite reguli şi proceduri. Prezentăm în continuare câteva modele de construire a argumentării, plasându-le în trei momente din evoluția retoricii: Antichitatea, Evul Mediu şu Iluminismul, secolul XX.

**Retorica** a apărut în Antichitate, originile sale plasându-se în tradiția sofismului grecesc. Sofiştii erau persoane inteligente, profesori, oratori, filosofi care îşi câştigau existența învățându-i pe alții ceea ce ştiau prin intermediul retoricii.

Retorica are o bază epistemologică, iar uzitarea ei îşi are rostul în perioadele în care perspectiva asupra cunoaşterii este una plurală. De aceea, în perioada Evului Mediu sau a Iluminismului, când cunoaşterea era privită dintr-o perspectivă absolutistă (fie că era vorba de religie, fie că era vorba de ştiință), retorica a fost redusă la studiul limbajului

scris sau vorbit, printr-o separare a formei de conținut. Secolul XX a produs revenirea la fundamentele epistemologice ale retoricii, datorită luării în considerare a ideii de relativism.

Retorica are ca scop organizarea cunoașterii în forme convingătoare și răspândirea acestora. Nuanța civică pe care o implică retorica rezidă în încercarea de a ajunge la cunoașteri comun acceptate și împărtășite într-un anumit context socio-cultural. O organizare socială de tip democratic permite apariția lor și are nevoie de indivizi care sunt capabili să raționeze autonom.

## MODELE DE ARGUMENTARE: ANTICHITATEA

Evoluția retoricii înseamnă evoluția modelelor de argumentare. Cele mai relevante contribuții și modele de argumentare vor fi prezentate în continuare.

**Aristotel** aduce distincția dintre raționamentele de tip silogistic și cele de tip entimemic, precum și clasificarea dovezilor utilizate într-o argumentație în logice (logos), emoționale (pathos) și etice (ethos). Persuasiunea se poate face fără tehnică (tortura, mărturiile, contractele etc.) sau folosind tehnica (respectând anumite reguli), adaptată într-un stil personal.

Logosul era considerat de Aristotel ca fiind gândirea manifestată în cuvânt, iar gândirea ca fiind un instrument al cunoașterii. Logosul poate fi considerat, în această accepțiune, drept unitatea dintre gând și acțiune. Dovezile logice urmăresc pattern-urile, convențiile, modelele de raționament care pot convinge un auditoriu. Dovezile logice se creează prin analiză, observare, judecată și raționamente asupra caracteristicilor și intereselor auditoriului.

Pathosul înseamnă a face apel la emoții, a câștiga simpatia, a stârni trăiri și sentimente care atrag după sine acceptarea ideilor și nevoie de a acționa. Chiar și oamenii de știință fac apel la dovezile afective atunci când scriu recenzii, propun idei noi, se angajează în controverse sau ajung la cunoaștere prin interacțiune socială.

Ethosul cuprinde aspectele care țin de credibilitatea și caracterul vorbitorului. Credibilitatea se obține prin inteligența, caracter și bunăvoință. Indicii ale inteligenței sunt cunoștințele despre un subiect, logica argumentării,

acceptarea faptului că există mai multe puncte de vedere şi prezentarea a câtorva dintre ele. Caracterul se reflectă în valori şi credinţe. Bunăvoinţa înseamnă grijă pentru perspectivele celorlalţi, respect şi încredere. Atitudinea aleasă poate fi formală sau informală. Atitudinea se alege ţinând seama de trăsăturile caracteriale ale persoanelor care compun auditoriul. Credibilitatea se poate construi prin text sau pe baza elementelor biografice ale vorbitorului. Integritatea acestuia câştigă încrederea auditoriului.

**Cicero** contribuie la dezvoltarea retoricii prin dezvoltarea celor cinci canoane: elaborarea, aranjarea, expresia, memoria şi livrarea.

Elaborarea presupune descoperirea şi utilizarea alternativelor, acceptarea faptului că există şi alte punte de vedere şi luarea în calcul a acestora. De asemenea, tot aici intră şi alegerea sau crearea de argumente care să fie valide.

Aranjarea se referă la distribuirea argumentelor după anumite criterii şi prezentarea lor în ordinea adecvată. Această parte ţine de eficienţa discursului, ceea ce se spune trebuie prezentat în aşa fel încât lucrul potrivit să fie spus la momentul potrivit, pentru a obţine un efect maxim. Declaraţiile, tezele, ideile, argumentele, probele converg înspre un scop.

Cicero identifică şapte părţi ale discursului, a căror ordine este:

1. *introducerea, prezentarea subiectului*
2. *nararea situaţiilor necesare pentru înţelegerea subiectului*
3. *propunerea, teza sau ideea centrală a vorbitorului*
4. *distincţia, o listă scurtă de aspecte la care vorbitorul va face referire*
5. *confirmarea, ansamblul dovezilor prin care se susţin punctele discursului*
6. *respingerea, contraargumentarea*
7. *concluzia*

Expresia sau stilul se referă la selectarea cuvintelor, şi la alegerea figurilor prin care se vehiculează sensul. Selecţia se realizează prin raportare la audienţă.

Memoria înseamnă capacitatea mentală a vorbitorului de a reţine discursul. Astăzi, deşi apreciat de auditoriu, acest canon nu mai este absolut necesar, întrucât tehnica modernă permite

imprimarea mesajului. Pe de altă parte, textul poate fi prezentat chiar numai în formă scrisă pentru un număr mare de receptori.

Livrarea ţine de oratorie şi se referă la controlul vocii şi al mişcărilor corporale, la stilul utilizat de cel care spune discursul.

Retorul ideal, în viziunea lui Cicero este *vir bonus dicendi peritus*, adică o*mul bun care vorbeşte bine*. Omul bun are intenţii bune, este atent la public şi se gândeşte la binele celor pentru care vorbeşte. A vorbi bine înseamnă a utiliza cele cinci canoane ale retoricii şi a fi eficient.

## MODELE DE ARGUMENTARE: EVUL MEDIU ŞI ILUMINISMUL

În aceste perioade de timp retorica a cunoscut un declin. Sf. Augustin este cel care a încercat să salveze valoarea retoricii susţinând că în timp ce persuasiunea nu este necesară Creştinismului, elocinţa este. Gianbattista Vico a încercat să repună în drepturi retorica prin evidenţierea fundamentării ei epistemologice, dar raţionalismul decartian şi noua religie a adevărului ştiinţific au fost potrivnice efortului său.

Odată cu apariţia tiparului preocuparea pentru formele de expresie s-a accentuat. Apariţia diviziunii între gândire şi limbaj a dus la diviziunea figurilor retoricii în figuri de gândire şi figuri de limbaj. Figurile de limbaj implică modificarea sensului cuvintelor: elipsa, inversiunea, pleonasmul, metafora, alegoria, sinecdoca, metonimia, eufemismul, antonomasa, antifraza etc. Figurile de gândire presupun aspecte ale gândirii independente de expresie: antiteza, gradaţia, perifraza, hiperbola, litota, enumeraţia etc.

**Metafora** este cea mai complexă figură de stil. Reprezintă procedeul prin care sensul propriu al unui cuvânt este transportat asupra unui alt sens, pe baza unei comparaţii subînţelese şi a unor elemente comune. A produce metafore înseamnă a avea o capacitate de simbolizare (vezi Gardner, cap. II) de nivel înalt, abilităţi de ordin superior şi abilităţi de a utiliza simbolurile. Semnificaţia metaforei este grevată de spaţiul cultural în care a fost produsă. A elabora şi a interpreta o metaforă înseamnă a trece dincolo de nivelul literal al cuvintelor.

Structura metaforei cuprinde un termen cu sens general, un alt termen care-l descrie în mod figurat pe cel de-

al doilea şi o notă comună între cei doi termeni. De exemplu, „floarea vârstei” este o metaforă pentru tinerețe, construită pe baza următorului raționament:

*tinerețea este o etapă de vârstă,*
*floarea este o etapă în dezvoltarea unei plante,*
*tinerețea şi floarea au ca punct comun ideea de etapă caracterizată prin frumusețe şi predicția unei împliniri.*

Printre funcțiile metaforei se numără:
- o reducerea numărului de cuvinte necesar pentru a exprima o idee
- o producerea de noi semnificații
- o orientarea gândirii
- o facilitarea şi îmbogățirea comprehensiunii

Abilitatea de a utiliza metafore presupune capacitatea de a elabora metafore proprii într-un mod corect şi capacitatea de a depăşi nivelul literal al unui text. Metaforele implică accesul la un stadiu înalt al dezvoltării competenței de simbolizare pe scala propusă de Gardner. (vezi Capitolul 3)

## MODELE DE ARGUMENTARE: SECOLUL XX

**Chaim Perelman** (1970) pune bazele *noii retorici* pornind de la premisele că argumentarea nu ține neapărat de logica formală şi că o argumentare poate fi convingătoare chiar dacă nu este pur logică. De aici apare distincția între demonstrare şi argumentare.

Demonstrarea are loc atunci când avem de a face cu un auditoriu universal, ca în sistemele de tip formal, precum matematica. Într-o demonstrație nu se porneşte de la premisa că există fapte ce nu pot fi supuse îndoielii. Cel care face demonstrația se adresează doar laturii intelectuale a auditoriului, eliminând aspectele emoționale, fizice sau morale.

Argumentarea este situațională, locul şi momentul în care are loc influențează auditoriul. De asemenea, se iau în calcul aspectele privind emoțiile şi sistemul de credințe. Informația prezentată poate fi pusă sub semnul întrebării, de aceea persuasiunea are un rol important în argumentare.

**Stephen Toulmin** propune un model de argumentare cu şase elemente:

1. ideea centrală
2. exemplele, datele
3. garantul, argumentul
4. suportul
5. certificatorul
6. contraargumentul posibil

Ideea centrală a unei argumentații este teza pe care o propune autorul. Exemplele, datele sunt exemplele alese pentru a susține teza. Garantul, argumentul este cel care legitimează dovezile prezentate, explicând de ce sunt acestea în sprijinul ideii emise. Suportul reprezintă informațiile adiționale despre un argument, prin care se justifică legitimitatea acestuia. Certificatorul pune în lumină punctele forte care permit saltul de la informații, date înspre argument. Poate fi orice frază sau cuvânt care trimite înspre punctele tari ale tezei. Contraargumentul indică situațiile în care teza ar putea să nu fie adevărată.

Spre exemplificare vom aplica modelul Toulmin asupra unei arte poetice, acest tip de text fiind unul care susține o teză a unui scriitor asupra rolului poeziei şi poetului.

***Eu nu strivesc corola de minuni a lumii***

de Lucian Blaga

*Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*
*şi nu ucid*
*cu mintea tainele, ce le-ntâlnesc*
*în calea mea*
*în flori, în ochi, pe buze ori morminte.*
*Lumina altora*
*sugrumă vraja nepătrunsului ascuns*
*în adâncimi de întuneric,*
*dar eu,*
*eu cu lumina mea sporesc a lumii taină –*
*şi-ntocmai cum cu razele ei albe luna*
*nu micşorează, ci tremurătoare*
*măreşte şi mai tare taina nopții,*
*aşa îmbogățesc şi eu întunecata zare*
*cu largi fiori de sfânt mister*

*şi tot ce-i ne-nţeles*
*se schimbă-n ne-nţelesuri şi mai mari*
*sub ochii mei –*
*căci eu iubesc*
*şi flori şi ochi şi buze şi morminte.*

Vom prezenta în continuare structura argumentaţiei din poezia *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii* de Lucian Blaga, din perspectiva modelului Toulmin.

| | |
|---|---|
| **ideea centrală** | Eu nu strivesc corola de minuni a lumii |
| **exemplele, datele** | tainele<br>în flori, în ochi, pe buze ori morminte<br>Lumina altora<br>vraja nepătrunsului ascuns<br>lumina mea<br>a lumii taină<br>taina nopţii<br>întunecata zare<br>largi fiori de sfânt mister |
| **garantul, argumentul** | Lumina altora<br>sugrumă vraja nepătrunsului ascuns<br>eu cu lumina mea sporesc a lumii taină |
| **suportul** | şi-ntocmai cum cu razele ei albe luna<br>nu micşorează, ci tremurătoare<br>măreşte şi mai tare taina nopţii, |
| **certificatorul** | aşa îmbogăţesc şi eu întunecata zare<br>cu largi fiori de sfânt mister<br>şi tot ce-i ne-nţeles<br>se schimbă-n ne-nţelesuri şi mai mari<br>sub ochii mei – |
| **contraargumentul posibil** | şi nu ucid cu mintea<br>eu iubesc |

Tabel 11 – Structura argumentaţiei Toulmin exemplificată

**Kenneth Burke** aduce o perspectivă funcţională asupra retoricii, rostul acesteia fiind de a forma atitudini şi de a îndemna la acţiune. Burke se focalizează pe trei aspecte: trăsăturile de identitate, funcţiile retoricii şi auditoriul.

Trăsăturile de identitate reprezintă proprietăţile prin care ne identificăm: prietenii, rudele, ocupaţia, caracterul, personalitatea, obiectele etc. Prin identificarea cu aceste proprietăţi ale noastre împărtăşim substanţă cu acestea, ele ne sunt consubstanţiale. Consubstanţialitatea cu ceva înseamnă doar că avem anumite părţi comune, dar nu ne identificăm în totalitate cu acel aspect. Doi oameni de ştiinţă pot fi consubstanţiali prin ideea centrală pe care o susţin, dar diferiţi în stilul sau argumentele utilizate. Piaget şi Vâgotski susţin ideea construirii cunoştinţelor, dar Piaget vede acest proces luând naştere din interacţiunea cu mediul, pe când Vâgotski îl vede generat de interacţiunea cu ceilalţi, cu adulţii.

Retorica are mai multe funcţii, câteva fiind:

- definirea situaţiilor pentru indivizi – a numi pe cineva prieten înseamnă că avem acordul celuilalt pentru această calitate
- propune strategii creative pentru a face faţă diferitelor situaţii oferă o orientare în lumea relativizării valorilor
- oferă un bagaj de gânduri, acţiuni, sentimente pe care le putem folosi pentru a codifica şi interpreta situaţiile – nevoia de argumentare apare datorită încercării de a răspunde unei anumite situaţii

Auditoriul poate fi real sau imaginar. Ca element de noutate, Burke susţine că o persoană poate fi propriul său auditoriu. De exemplu, un individ cultivă anumite gânduri, principii, devize pentru efectul pe care speră că acestea îl vor avea asupra lui.

# STRATEGII DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE

## LECTURA ACTIVĂ

Trăsătura distinctivă a lecturii pentru dezvoltarea gândirii critice constă în faptul că este o lectură activă. Cel mai important procedeu prin care se obține o lectură activă este **predicția**.

Prin predicție se realizează o anticipare asupra conținutului textului ce urmează a fi citit. Se creează astfel o legătură între cunoştințele anterioare ale celui care citeşte şi ceea ce va asimila prin lectură. De asemenea, se conturează un orizont de aşteptare al lectorului. Predicția motivează pentru lectură. Cititul este orientat înspre verificarea informațiilor şi completarea celor lacunare.

### Analiza trăsăturilor semantice

O modalitate prin care se poate face predicția este analiza trăsăturilor semantice (Steele, Meredith şi Temple, 1998). Analiza trăsăturilor semantice se reprezintă grafic într-un tabel. De obicei se compară o idee neclară, despre care se va citi, cu alte idei, binecunoscute. Ideile se divid în câteva trăsături care sunt analizate, pe baza experienței anterioare, sau anticipate, prin predicție. Se stabileşte un cod: „+" pentru „da", „-" pentru „nu" şi „?" pentru „nu sunt sigur".

Să presupunem că vom citi un text despre pronume. Pentru a ne orienta în prealabil spre ceea ce am putea urmări în lectură putem completa un tabel de felul:

| **Pronumele** | Gen | Nr. | Caz | Acord | Formă | Funcție sintactică |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Substantivul | + | + | + | - | - | + |
| Adjectivul | + | + | + | + | - | + |
| Pronumele | ? | + | + | ? | ? | + |

Deşi autorii au gândit această metodă pentru a fi utilizată sub supravegherea profesorului, considerăm că poate fi folosită şi în cadrul studiului individual, atunci când avem de-a face cu texte ştiințifice. Analiza trăsăturilor semantice

permite şi o reactualizare a cunoştinţelor anterioare, precum şi o autoevaluare a capacităţii de a emite raţionamente.

### Formularea de întrebări

Predicţia în lectură se poate realiza şi prin formularea de întrebări, înainte de a citi sau înainte şi după fiecare fragment semnificativ. De exemplu, înainte de a citi un text despre animale ne putem întreba: vorbeşte despre animalele sălbatice? Descrie carnivorele? Afirmă ceva despre lupi?. Pe parcurs se pot formula întrebări precum: este adevărat că lupul are o singură pereche pe durata vieţii? Este adevărat mitul lupului singuratic? Lupii se înmulţesc în captivitate?. Nu toate predicţiile se vor adeveri, însă curiozitatea şi motivaţia pentru a citi în continuare sunt stimulate.

### Codurile de lectură

Acelaşi program propune metoda S.I.N.E.L.G. (Temple, 2001 apud Estes şi Vaughn) pentru activizarea lecturii. Sistemul Interactiv de Notare şi Eficientizare a Lecturii şi a Gândirii presupune utilizarea unui cod pentru a marca pasajele din text, pe parcursul lecturii acestuia. Marcajul urmăreşte în ce măsură textul răspunde aşteptărilor lectorului. Se marchează cu o bifă pasajele conţinând informaţii cunoscute sau anticipate, cu minus pasajele care contrazic cunoştinţele prealabile sau infirmă predicţiile, cu plus informaţiile noi importante şi cu semnul întrebării informaţiile care necesită lămuriri suplimentare.

| v | - | + | ? |
|---|---|---|---|
| | | | |

## SCRIEREA ARGUMENTATIVĂ

Tipul de scriere care dezvoltă gândirea critică este scrierea argumentativă, adică redactarea de texte astfel încât să fie convingătoare pentru cel care le audiază sau le citeşte. Eseul sau disertaţia este un text care susţine o teză prin

argumente şi exemple. Elaborarea textului necesită elaborarea de raționamente.

Cea mai simplă structură a eseului cuprinde:

- teza
- argumentele
- dovezile
- concluzia

Vom prezenta în continuare un exemplu de eseu argumentativ realizat de către un elev de clasa a XII-a:

*„In literatura română găsim două concepte diferite cu privire la forma şi conținutul poeziei: poezia este cântec şi se scrie sub impulsul inspirației sau poezia este idee şi se scrie printr-un demers al rațiunii.*

*Poetul este capabil să creeze doar dacă este alimentat de sentimente puternice şi inspirație. În cazul lui Bacovia lirica este bazată îndeosebi pe atmosferă, cromatică şi o predilecție pentru muzică. Cu ajutorul acestor elemente poetul îşi exteriorizează sentimentele creând un univers aparte în care se refugiază. În ,,Plumb", Bacovia plânge lipsa inspirației fără care se consideră mort. Poezia are un ton elegiac dat de ritmul iambic care împreună cu imperfectele şi tonurile închise din cuvintele: vestmânt, vânt formează o muzicalitate de excepție.*

*Acelaşi concept despre poezie îl regăsim şi la Alexandru Macedonski. Ciclul rondelurilor este o dovadă în acest sens. Poezii cu formă fixă, rondelurile presupun migală artistică şi o stăpânire a formelor de expresie pentru a transpune în ele motivele abordate. Arta poetica a lui Macedonski tratează şi tema inspirației în ,,Noaptea de decemvrie". Aici eul liric lipsit de inspirație pare cuprins de un somn mortuar. El îşi revine şi odată cu el cadrul, camera poetului, se însuflețeşte pe măsură ce îşi recapătă harul poetic.*

*O altă perspectivă asupra poeziei ne-o oferă Ion Barbu şi Tudor Arghezi. Ei consideră poezia un demers conştient ce are ca rezultat nişte idei ce se împletesc armonios şi ne lărgesc orizontul.*

*Tudor Arghezi este un exemplu de poet care pune accentul pe idee şi nu pe forma poeziei. Pentru el poezia este meşteşugul împletirii cuvintelor în vederea obținerii absolutului. Totuşi ceea ce numeşte el ,,slova făurita", creația sa nu este posibilă fără de ,,slova de foc", inspirația, harul poetic.*

*În poeziile sale filozofice, mai ales în ,,Psalmi", Arghezi încearcă să rezolve probleme existențiale, insolubile şi obsedante.*

*El oscilează între credință și tăgadă datorită intervenției rațiunii care îi provoacă îndoieli în legătură cu existența divinității.*

*Ion Barbu consideră poezia un joc dublu între poet și cititor. Primul are rolul de a învălui ideea în simboluri pe care receptorul este nevoit să le descifreze pentru a descoperi ideea ce l-a împins pe autor în procesul creației.*

*Arta poetică „Din ceas dedus" este o dovadă ce ne dezvăluie concepția lui Barbu despre poezie. Ea are rolul de a reflecta realitatea într-un „joc secund" și de a o îmbogăți. Folosirea numeroaselor simboluri determină ermetismul și cripticul în poezie și o transformă din trăire într-un proces conștient, bazat în totalitate pe rațiune. Cititorul este nevoit să reconstruiască poezia autorului printr-un efort intelectual.*

*Barbu se afla în contradicție cu Bacovia și Macedonski, deoarece neagă ideea inspirației, fiind de părere că poezia vine din interior, din rațiune, poezia fiind o idee nu un sentiment. Inefabilul în poezie ține de idee nu de muzicalitate și formă, de aceea inspirația nu are o pondere semnificativă.*

*Din multitudinea perspectivelor oferite de poeții români, putem așeza poezia la intersecția gândirii cu sentimentele și trăirile puternice aflate în relație de determinare, ceea ce face dificilă o comparație între cele două concepții asupra poeziei, amândouă creând o stare de armonie, dar prin mijloace diferite."*

| | |
|---|---|
| **Teză** | In literatura română găsim două concepte diferite cu privire la forma și conținutul poeziei: poezia este cântec și se scrie sub impulsul inspirației sau poezia este idee și se scrie printr-un demers al rațiunii. |
| **Argumente** | Poetul este capabil să creeze doar dacă este alimentat de sentimente puternice și inspirație<br>Poezia e un demers conștient ce are ca rezultat niște idei ce se împletesc armonios și ne lărgesc orizontul. |
| **Dovezi** | În „Plumb", Bacovia plânge lipsa inspirației<br>„slova făurita"<br>„joc secund<br>„Din ceas dedus" |
| **Concluzie** | ...putem așeza poezia la intersecția gândirii cu sentimentele și trăirile puternice aflate în relație de determinare... |

Tabel 12 – Structura eseului argumentativ exemplificată

Aplicarea modelelor şi principiilor de argumentare enunțate în subcapitolul „Argumentarea” în redactarea eseurilor permite o structurare logică a conținutului şi elaborarea unui mesaj convingător.

Pentru a pregăti activitatea de scriere se poate realiza în prealabil un ciorchine (Temple, 2001 după Steele şi Meredith). Ciorchinele sau rețeaua semantică este o formă de brainstorming neliniar, reprezentarea grafică a acestuia fiind asemănătoare cu cea a hărților conceptuale. Subiectul notează la mijlocul foii, într-un cerc. Prin cercuri satelit se reprezintă aspectele care derivă din acel subiect. Prin această metodă se prefigurează repere ale conținutului eseului. Ideile care sunt neclare sau necesită documentare şi verificare se disting astfel mult mai uşor.

Scrierea argumentativă dezvoltă capacitatea de a organiza şi ierarhiza informațiile, emiterea de raționamente valide, asumarea unei atitudini, formarea unei opinii implicând judecăți de valoare.

Eseul are pronunțat caracter original, reprezentând viziunea personală a autorului său asupra unei problematici.

## ELABORAREA RAȚIONAMENTELOR

Elaborarea raționamentelor este un proces care dezvoltă capacitatea de a gândi critic, mai ales atunci când cei care le elaborează evaluează calitatea argumentelor şi validitatea raționamentelor. Elaborarea raționamentelor ține în primul rând de logica formală. Există două categorii mari de raționamente: silogismele şi entimemele.

Silogismul este un raționament care are o premisă majoră şi o premisă minoră, pe baza cărora se ajunge la o concluzie sigură, în condițiile asumției valorii de adevăr a premiselor.

Exemplu:
*Toți oamenii sunt muritori.*
*Socrate este om.*
*Socrate este muritor.*

Entimema este un raționament similar silogismului, dar în care una dintre premise este subînțeleasă. Drept urmare, concluzia nu este absolută.

Exemplu:

*Locuitorii de la țară consumă produse naturale.*
*Locuitorii de la țară sunt mai sănătoşi decât cei de la oraş.*

Se subînțelege că produsele naturale nu afectează negativ sănătatea şi că locuitorii de la oraş consumă şi produse sintetice.

Premisa majoră este o afirmație universal valabilă. Premisa minoră este o afirmație care se referă la un caz particular, legat de subiectul premisei majore. Concluzia este rezultatul inevitabil al acceptării premiselor.

Silogismele şi entimemele pot fi, după caracteristicile premisei majore: categorice, disjunctive sau condiționale. Cele categorice conțin premise majore care categorizează, plasează elementele în anumite tipologii (toți A sunt B). Cele disjunctive conțin premise majore care identifică două sau mai multe alternative (ori A, ori B). Cele condiționale conțin premise majore care stabilesc consecințele anumitor condiții inițiale (dacă A, atunci B).

**Validitatea raționamentelor** se referă la cât de bine se respectă regulile logicii atunci când se extrage o concluzie care trebuie să fie adevărată, dacă acceptăm valoarea de adevăr a premiselor.

Condiții ale validității raționamentelor categorice:

- trebuie să aibă exact trei termeni
- fiecare termen apare de două ori
- un termen apare o singură dată într-o premisă
- termenul mediu trebuie folosit în sens general
- termenul mediu al entimemelor poate fi folosit şi în sens particular
- un termen poate apărea în concluzie numai dacă a existat în premisa majoră sau cea minoră
- cel puțin o premisă trebuie să fie afirmativă
- dacă o premisă este negativă, concluzia va fi negativă

În exemplul de mai sus, avem o premisă majoră universal valabilă (toți oamenii sunt muritori) şi o premisă minoră (Socrate este om). Termenul mediu este „om" şi apare în ambele premise. „Muritori" este un termen folosit cu sens general, pe când „Socrate" are semnificație specifică. Concluzia (Socrate este muritor) conține termenii care au

apărut în premise. Se observă că fiecare dintre cei trei termeni (muritor, om, Socrate) apare de două ori.

Vom prezenta un exemplu de raționament categoric cu premisă şi concluzie negative, care întruneşte condițiile validității:

*În clasa a II-a elevii nu chiulesc.*
*Aron este elev în clasa a II-a.*
*Aron nu chiuleşte.*

Condiții ale validității raționamentelor disjunctive:

- premisa minoră acceptă sau respinge una dintre alternativele incluse în premisa majoră;
- dacă premisa minoră acceptă o alternativă, concluzia le respinge pe celelalte;
- dacă o premisă minoră respinge o alternativă, concluzia le acceptă pe cele rămase.

Să luăm exemplul:

*Oamenii sunt fie sănătoşi, fie bolnavi.*
*Petre este un om sănătos.*
*Petre nu e bolnav.*

Premisa majoră conține două alternative, care se exclud reciproc (sănătos, bolnav). Premisa minoră acceptă una dintre alternative (sănătos), iar concluzia o respinge pe cealaltă (bolnav).

Condiții ale validității raționamentelor condiționale:

- premisa minoră fie afirmă precedentul, fie neagă consecința
- dacă premisa minoră afirmă precedentul, atunci concluzia va afirma consecința
- dacă premisa minoră neagă consecința, atunci concluzia va nega precedentul

Să luăm exemplul:

*Dacă se sună de ieşire, profesorul iese din clasă.*
*La fără zece, se sună de ieşire.*
*Profesorul iese din clasă la fără zece.*

Avem o premisă majoră de tip „Dacă A, atunci B". Premisa minoră afirmă precedentul, iar concluzia afirmă consecința.

**Erorile de construcție a raționamentului** pot fi generate forma raționamentului, de exemple, din limbaj şi de argumente.

Câteva erori care provin din forma raționamentului sunt:

- complexitatea cauzei – se atribuie calitatea de „simplă" unei cauze în realitate mai complexă, ceea ce duce la o concluzie falsă
- compoziția – se susține că dacă o parte este adevărată, atunci şi întregul este adevărat
- concomitența – se consideră că dacă două elemente s-au întâmplat în acelaşi timp, unul l-a cauzat pe celălalt
- falsa analogie – se formulează o concluzie pe baza unei analogii între doi termeni care nu sunt destul de asemănători

Câteva erori de exemplificare sunt:

- apelul la autorități anonime – se pretinde că ceva este adevărat în baza faptului că o autoritate necunoscută l-a acceptat (Cum spun marii filosofi ...)
- apelul la simțul comun – se pretinde că ceva este adevărat în baza faptului că şi alte persoane fac acel lucru. („Se întâmplă şi la case mai mari...")
- apel la mulțime – se pretinde că ceva este adevărat în baza faptului că un număr mare de oameni acceptă acel lucru (Majoritatea persoanelor pe care le cunosc...)
- apel la mândrie – se pretinde că ceva este adevărat numai pentru că celălalt are trăsăturile necesare pentru a înțelege adevărul acelei afirmații (Tu, care eşti generos, cum să nu faci ...)

Câteva erori care provin din modul în care e folosit limbajul sunt:

- echivocul – schimbarea sensului unui cuvânt dintr-o parte a raționamentului în alta (Se poate slăbi sărind peste mese. Cu cât punem mai multe mese unele peste altele, cu atât slăbim mai mult.)
- limbajul încărcat – folosirea unor cuvinte cu încărcătură emoțională pentru a crea o anumită impresie despre subiectul raționamentului, fără a

elabora un raționament care este adecvat subiectului (Inima mea e în sicriu, cu Cezar şi trebuie să mă opresc până va reveni...)

- pledarea – referirea în termeni negativi la un act comis de un oponent şi în termeni pozitivi la acelaşi act comis de un suporter (Înfumurata de ea, nici măcar nu mă salută când trec pe lângă ea.)
- predominanța stilului – considerarea ideilor prezente într-o manieră atrăgătoare ca fiind corecte, indiferent de conținutul mesajul

Câteva erori care provin din argumentele utilizate sunt:

- apelul la compasiune – se pretinde că o concluzie trebuie formulată pe baza sentimentelor de compasiune pentru cineva, când acest sentiment este nerelevant pentru concluzie (Sărmanul orfan! Cum ar fi putut să îşi lovească atât de rău colegul de bancă?)
- apelul la teamă – se pretinde că o acțiune trebuie să aibă loc pentru a evita consecințele negative, iar consecințele negative fie sunt exagerate, fie nu sunt relevante (dacă nu încheiați acum asigurarea, la următorul cutremur veți rămâne pe drumuri...)
- apelul la plăcere – se pretinde că ceva trebuie făcut doar pentru că va face pe cineva să se simtă bine (Du-te tu şi fă cumpărăturile – aşa o să se bucure mama!)
- apelul la loialitate – se pretinde că o acțiune trebuie să aibă loc din nevoia de a fi loial unei persoane sau unui grup (Doar eşti sindicalist, trebuie să intri în grevă!)

Chestionarea calității argumentelor, pertinenței dovezilor, proprietății limbajului şi a validității concluziilor dintr-o argumentare dezvoltă capacitatea de a gândi independent. O persoană care gândeşte independent conştientizează momentele în care ceilalți acționează datorită egocentrismului sau sociocentrismului gândirii (Paul şi Elder, 2001), precum şi momentele în care ea însăşi acționează în virtutea aceloraşi tendințe, reuşind să reziste acestui tip de influență.

## FORMULAREA ÎNTREBĂRILOR

Întrebările care dezvoltă gândirea critică sunt întrebările de tip socratic. Socrate îşi conducea ucenicii înspre aflarea adevărului printr-o succesiune de întrebări, care orientau gândirea celui care învăța, dar îi lăsau plăcerea descoperirii înțelesurilor. Această metodă se numeşte maieutică. Întrebările de tip socratic se caracterizează prin sistemicitate, profunzime şi interes real pentru a evalua plauzibilitatea lucrurilor.

Maieutica porneşte cu operații de analiză şi sinteză asupra unei realități, continuă cu elaborarea unui sistem logic de semnificații, urmează iluminarea interioară, apoi se testează înțelegerea conținutului şi, în final, se identifică modurile în care acest conținut poate fi pus în practică.

După natura lor, întrebările (Paul şi Elder, 2001) se clasifică în: întrebări de clarificare, întrebări care testează asumțiile şi întrebări care testează raționamentele.

Întrebările de clarificare se referă la evenimente, fapte, date, solicită exemplificări şi raționamente într-un domeniu, există un răspuns corect şi acesta provine din cunoştințele deținute. Exemple: Care este cea mai importantă idee? Ai putea spune acest lucru altfel? Ceea ce vrei să spui este că ... sau ...? Rezumă cu propriile tale cuvinte ce a spus ...? Cum se leagă acest aspect de subiectul ...? Poți să dai exemple? La ce te referi mai exact?

Întrebările care testează asumțiile se referă la preferințele pentru ceva şi la ceea ce justifică aceste preferințe. Solicită exprimarea unei opțiuni personale, răspunsul este o opinie subiectivă şi nu se poate evalua. Exemple: Pari să crezi că ..., am înțeles bine? Care este presupoziția ta? Tot ceea ce spui se bazează pe asumția că..., de ce crezi acest lucru şi nu...? De ce accepți această idee fără nici o dovadă? De ce ar accepta cineva această idee?

Întrebările de testare a raționamentelor se referă la judecățile emise. Solicită argumente şi capacitatea de a construi raționamente în interiorul mai multor sisteme. Răspunsurile se pot compara între ele, unele pot fi mai bune, altele mai slabe şi provin din capacitatea de a judeca, de a raționa. Exemple: De unde ştii că ...? Ce ar putea constitui un

exemplu pentru această idee? De ce crezi că este adevărat? Pe ce argumente te bazezi? Sunt adecvate aceste argumente? Ce te-ar determina să-ți schimbi opinia? Ce i-ai spune cuiva care afirmă că ...?

Atunci când ne pregătim să citim ceva, să purtăm o discuție sau să scriem un text întrebările pe care ni le formulăm anterior ne vor orienta activitatea către un scop precis. Vom evita astfel tendința de a divaga sau de a ne pierde în detalii. Întocmirea unei liste cu întrebări înaintea activității dezvoltă și interesul pentru ceea ce vom face, iar implicarea noastră este activă. O astfel de listă cuprinde cam zece întrebări. Când am reușit să formulăm aproximativ zece întrebări despre subiect, putem trece la analiza acestuia.

Există patru modalități mari de a formula întrebări care orientează gândirea (Paul și Elder, 2001). Acestea vor fi prezentate sintetic în tabelul de mai jos.

| | |
|---|---|
| apelul la informații despre structurarea gândirii | scop, subiect, concepte, asumții, informații, interpretări, implicații, puncte de vedere |
| apel la informațiile despre sisteme | răspunsuri corecte, răspunsuri subiective, răspunsuri argumentate |
| apel la informațiile despre standarde | claritate, acuratețe, precizie, profunzime, relevanță, amplitudine, corectitudine, logică |
| apel la informațiile despre specificul unei discipline sau domeniu | științe exacte, matematică, istorie, literatură, educație etc. |

Tabel 13 – Modalități de formulare a întrebărilor

O altă manieră de a formula întrebări o reprezintă utilizarea taxonomiei lui Bloom asupra domeniului cognitiv al învățării. Cele șase categorii cognitive pe care le identifică Bloom sunt: cunoștințele, comprehensiunea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea.

Cunoștințele pun în lumină ceea ce s-a învățat anterior, prin reactualizarea unor fapte, concepte, răspunsuri. Pentru acest nivel întrebările conțin cuvinte cheie precum: cine, ce, de ce, când, unde, cui, cum, alege, găsește, află,

defineşte, enumeră, indică, spune, se relaţionează. Exemple: Ce este...? Cum este...? Unde se petrece? Poţi să selectezi...? Poţi enumera trei ...?

Comprehensiunea se referă la a demonstra că faptele şi ideile au fost înţelese. Pentru acest nivel întrebările conţine cuvinte cheie precum: compară, demonstrează, interpretează, explică, explică, relaţionează, rezumă, transpune, clarifică, reformulează. Exemple: Cum ai clasifica aceste tipuri de ...? Ce aspecte comune există între ... şi ...? Ce deosebiri există? Care este cea mai importantă idee? Cum se poate rezuma? Cum se explică...?

Aplicarea se referă la rezolvarea de probleme luând în calcul cunoştinţe, informaţii, modalităţi, reguli. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: aplică, alege, construieşte, elaborează, dezvoltă, organizează, rezolvă, identifică, utilizează. Exemple: Ce exemple poţi oferi pentru...? Cum poţi rezolva această problemă aplicând ...? Cum ai organiza exemplele pentru a demonstra că ...? Ce abordare ai folosi pentru ...? Ce s-ar întâmpla dacă ai aplica ...? Ce elemente ar putea fi schimbate? Ce întrebări ai formula într-un interviu cu tema ...?

Analiza presupune examinarea şi divizarea informaţiei pe părţi, cu scopul de a identifica motivele, de a emite raţionamente şi de a pune în evidenţă dovezile care au dus la generalizare. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: analizează, categorizează, clasifică, compară, examinează, simplifică, enumeră, formulează concluzii. Exemple: Care sunt trăsăturile distinctive ale ...? Care sunt elementele care compun ...? Care este tema? Ce motive sunt pentru ...? Ce concluzie se poate extrage din ...? Care este rolul ...? Cum se pot clasifica...?

Sinteza presupune asamblarea informaţiilor în moduri diferite, prin combinarea şi recombinarea elementelor. Pentru acest nivel întrebările conţin cuvinte cheie precum: elaborează, selectează, combină, compune, creează, dezvoltă, estimează, testează, schimbă, imaginează, formulează. Exemple: Ce trebuie modificat pentru a rezolva ...? Ce s-ar întâmpla dacă ...? Ce alternative există? Cum se pot combina aceste elemente pentru a îmbunătăţi ...? Care estimezi că vor fi rezultatele?

Evaluarea se referă la prezentarea sau argumentarea unei opinii prin emiterea de judecăți asupra informațiilor, validității ideilor, calității activității pe baza unui set de criterii. Pentru acest nivel întrebările conțin cuvinte cheie precum: alege, concluzionează, decide, critică, determină, evaluează, explică, interpretează, valorizează, ierarhizează, estimează. Exemple: Ești de acord cu acest mod de acțiune? Care este opinia ta despre? Ar fi mai bine dacă ...? Ce ai recomanda pentru ...? Cum ai ierarhiza ...? Cum se justifică ...? Cum se pot compara două idei? Pe baza căror informații s-a ajuns la concluzie?

Folosirea verbelor care descriu sarcini de învățare este o altă modalitate de a formula întrebări. Ilustrăm mai jos verbele specifice diferitelor sarcini de învățare.

| | |
|---|---|
| **Cunoștințe** | A numi, a cita, a defini, a identifica, a enumera, a reproduce |
| **Comprehensiune** | A descoperi, a corela, a explica, a substitui, a converti, a reprezenta, a interpreta, a descrie, a ilustra, a parafraza, a reformula |
| **Aplicare** | A aplica, a descoperi, a relaționa, a clasifica, a prezice, a demonstra, a pregăti, a rezolva, a utiliza, a prezenta |
| **Analiză** | A diagnostica, a distinge, a sublinia, a analiza, a divide, a puncta, a diferenția , a reduce, a separa, a determina, a concluziona |
| **Sinteză** | A combina, a diviza, a revizui, a extinde, a extrapola, a rescrie, a compune, a sintetiza, a concepe, a propune, a crea, a proiecta, a integra, a proiecta, a modifica, a generaliza |
| **Evaluare** | A concluziona, a critica, a măsura, a evalua, a deduce, a compara, a judeca, a ierarhiza, a pune în opoziție |

Tabel 14 – Utilizarea verbelor specifice diferitelor sarcini de învățare pentru formularea întrebărilor

# STRATEGIILE METACOGNITIVE

Metacogniţia este procesul prin care reflectăm asupra gândirii. Denumeşte cunoştinţele cuiva despre propriile sale procese cognitive. Aplicarea metacogniţiei în învăţare presupune conştientizarea permanentă a felului în care învăţăm, a metodelor pe care le folosim şi a rezultatelor pe care acestea le produc, precum şi estimarea efortului necesar pentru a realiza o achiziţie cognitivă.

Strategiile metacognitive se referă la tehnici prin care monitorizăm şi controlăm propria învăţare (Radu, 2000), precum şi la tehnici prin care ne putem dezvolta potenţialul intelectual. Un exemplu de conştientizare a propriilor comportamente de învăţare şi de automonitorizare a acestora poate fi următorul: rezolvând două categorii diferite de probleme cu investiţii de timp şi efort diferite, putem concluziona că suntem mai pricepuţi în rezolvarea acelei categorii de probleme care ne solicită mai puţin. Pentru a fi cu adevărat reflexivi, însă, este mai indicat să testăm această asumţie în situaţii diverse înainte de a o generaliza, pentru că învăţarea este influenţată de factori diverşi care ţin atât de trăsăturile persoanei, cât şi de contextul în care se petrece învăţarea.

Strategiile metacognitive sunt esenţiale pentru activităţile de planificare, de rezolvare a problemelor şi de evaluare a diferitelor situaţii. Cu ajutorul lor, se pot lua decizii avantajoase din perspectiva materializării rezultatelor.

Prin dezvoltarea şi utilizarea corectă a abilităţilor metacognitive se potenţează capacităţile individuale de învăţare. De exemplu, dacă ne-am propus să învăţăm ceva, înainte de a începe estimăm timpul, efortul şi cantitatea de resurse necesare pentru aceasta. La final, putem compara estimarea iniţială cu situaţia reală. Se poate ajunge astfel la estimări din ce în ce mai corecte.

Un alt aspect care ţine de folosirea abilităţilor metacognitive se referă la utilizarea tehnicilor de învăţare cele mai potrivite cu specificul fiecărei persoane. Evaluându-ne potenţialul de învăţare şi învăţând cum să îl amplificăm

obținem ca rezultat accelerarea eficientă a procesului de achiziție.

## MNEMOTEHNICI

Învățarea este mai eficientă atunci când informațiile sunt reținute cu acuratețe și pot fi ușor accesate. Prin utilizarea organizatorilor cognitivi învățarea devine activă, ceea ce înseamnă o creștere a capacității de înțelegere a materialului și, implicit de memorare a lui. Pe lângă metodele anterior prezentate, vom descrie și câteva procedee de ameliorare a memoriei.

Ca o regulă generală se poate reține că există trei principii după care se pot construi mnemotehnici: asocierea, localizarea și imaginația. Mnemotehnicile sunt metode prin care se realizează memorarea unor informații care sunt mai dificil de reținut. Cu cât se combină mai multe funcții ale creierului și mai mulți stimuli (sunete, culori, mirosuri, imagini, gusturi, mișcări, poziții, structuri, emoții), cu atât rezultatul este mai de durată.

**Procedeul „pâlniei"** înseamnă a porni în învățare de la ideile generale înspre detalii. Stabilirea unui cadru general, construirea unei priviri de ansamblu asupra materialului ajută la o mai bună înțelegere a acestuia. Detaliile nu mai par astfel disparate, ci legătura dintre ele este mult mai evidentă. Privirea de ansamblu se poate obține aplicând procedeele de pre-lectură discutate în capitolul anterior. Listele și hărțile conceptuale sunt construite după același principiu – de la general la particular – astfel că se potrivesc foarte bine pentru a fi memorate utilizând un demers de tip „pâlnie".

**Asocierile** înseamnă conectarea noilor informații în mod intenționat cu lucruri foarte bine cunoscute: imagini, muzică sau orice altceva. Asocierile nu trebuie să fie neapărat logice, dar pot fi amuzante. O formulă complexă reprezentând un aspect din astronomie (W-O-B-A-F-G-S-M-R-N-S) poate fi reținută printr-o asociere amuzantă W(ine)-O(bosit)-B(ărba-

tul)-A(casă)-F(emeia)-G(răbită)-S(trânge)-M(asa)-R(ămâne)-N(emâncat)-S(ăracul).

**Acronimele** reprezintă gruparea inițialelor cuvintelor care vor fi memorate astfel încât să formeze cuvinte cu sens. De exemplu, cele zece părți de vorbire din limba română pot fi reținute printr-un acronimul: VANA PS CAPI (Verb, Adjectiv, Numeral, Articol, Pronume, Substantiv, Conjuncție, Adverb, Prepoziție, Interjecție). Cu ajutorul prescurtării PS se poate reține și ideea că ultimele patru sunt cele neflexibile. Deși acronimele pot fi utile pe post de aid-memoire ele nu asigură neapărat comprehensiunea materialului.

**Propozițiile** formate din cuvinte care au aceleași inițiale cu ale cuvintelor ce trebuie memorate pot fi de asemenea un stimulent pentru memorare. De exemplu, printr-o propoziție precum „Un Împăratul și cu alt Împăratul se bat mai repede decât Aleodor și Spânul" poate fi utilizată pentru memorarea regulii efectuării operațiilor: „Înmulțirea și Împărțirea se efectuează înaintea Adunării și Scăderii".

**Itinerarul** este un procedeu folosit de oratorii antici pentru a-și aminti discursurile. Presupune identificarea unui traseu binecunoscut (drumul spre școală) și a obiectelor de pe parcursul său. În locul acelor obiecte se pot plasa idei, acronime, imagini. Prin asocierea informațiilor cu anumite locații cunoscute retenția acestora crește. După ce acest procedeu este stăpânit bine se pot construi și călătorii imaginare. Cum fiecare itinerariu este diferit, riscul de confunda informațiile între ele scade.

**Camera romană** este un alt procedeu care datează din Antichitate. Principiul este similar cu cel al itinerariului, doar că itinerariul este înlocuit cu o încăpere familiară (camera de studiu, birou, dormitor etc), iar locațiile luate în considerare pentru realizarea asocierilor sunt din acel interior. Pentru a reactualiza informațiile este de ajutor o plimbare reală sau imaginară în acea încăpere. Dacă spațiul nu este suficient se pot deschide ușile, înspre alte spații sau se pot crea spații imaginare, care se decorează cu obiecte care ar fi logic să se afle acolo.

**Oraşul** este o metodă recomandabilă mai ales în învăţarea limbilor străine. Funcţionează tot pe principiul stabilirii unor asociaţii, de data aceasta între amplasamente dintr-un oraş cunoscut şi vocabularul limbii pe care dorim să o învăţăm. Atunci când învăţăm mai multe limbi străine, avem nevoie de mai multe oraşe, pentru a evita confuziile.

Substantivele se plasează în diferite locaţii, după o anumită logică. De exemplu, cuvintele care denumesc legume sau fructe pot fi plasate în locuri unde se vând legume sau fructe.

Adjectivele se potrivesc cu parcurile sau cu locurile unde există variaţie de culori sau de populaţie, cu diferite caracteristici.

Verbele se asociază cu locuri unde se desfăşoară multe acţiuni: pe terenurile de sport sau de joacă.

Genul poate fi mai uşor reţinut dacă fiecare loc din oraş se împarte divide astfel încât într-o jumătate să se plaseze ceea ce ţine de genul feminin, iar în cealaltă ceea ce ţine de genul masculin. Acest artificiu este util pentru oricine, dar cel mai mult ajută persoanele a căror limbă nativă nu are gen sau în care acesta nu este foarte important.

**Gruparea** este o metodă utilă mai ales pentru memorarea numerelor. O regulă simplă asupra memoriei de scurtă durată afirmă că o persoană îşi reaminteşte între 5 şi 9 elemente deodată. Şirurile de cifre sunt mai uşor de reţinut dacă se grupează. De exemplu numerele de telefon se pot aranja în grupe de câte trei cifre sau de câte două. Uneori funcţionează alte grupări. Un număr de telefon precum 0264-122002 poate fi reţinut printr-o grupare astfel: 0264 (prefix) 12 (decembrie) 2002 (an).

**Corespondenţele numerice cu rimă** ajută la reţinerea unor liste de cuvinte: numele unor domnitori dintr-o anumită perioadă istorică în ordine cronologică, etapele unui proces în ordinea desfăşurării, componentele a ceva în ordinea importanţei. Corespondenţele numerice ajută şi la verificarea locurilor în care ne lipsesc informaţii atunci când le reactualizăm. De exemplu, rimele pot fi:

1-bunu'
2-noi
3-ei
4-cadru

5-opinci
6-vase
7-lapte
8-copt
9-plouă
10-trece

O listă de zece filosofi greci antici, în ordinea cronologică, se poate reține astfel:

1. Parmenide *bunul* s-a-nhăitat
2. Cu *noi* şi Heraclit.
3. Empedocle după *ei*
4. L-a adus pe Democrit în *cadru.*
5. Protagora fugea fără *opinci,*
6. Căci s-a ivit Socrate cu trei *vase*
7. În care Platon aduna miere şi *lapte.*
8. Aristotel, fiind la minte *copt,*
9. La fel cu Zenon, se tot fac că *plouă*
10. Când *trece* Epicur trăindu-şi clipa.

Mnemotehnicile sunt utile pentru stocarea informației în aşa fel încât să permită reactualizarea lor rapid şi cu acuratețe. Nu se recomandă însă utilizarea unui număr prea mare de astfel de procedee, pentru a nu aluneca într-o înmagazinare a informației din care scopurile pentru care reținem acele informații să se piardă. Cunoştințele enciclopedice, foarte admirate în perioada Luminilor, sunt mai mult decorative decât utile. Valoarea cunoştințelor acumulate constă în funcționalitatea acestora şi în capacitatea noastră de a le menține operaționale.

## EXERCIŢII

Alegeţi un capitol din lucrarea de faţă. Rezumaţi-l, apoi prelucraţi informaţia rezumată folosindu-vă de organizatorii cognitivi.

Prelucraţi o pagină din notiţele luate la ore folosind pe rând: harta conceptuală, lista structurată, tabelul, matricea, diagrama.

Alegeţi o pagină din notiţele luate la o oră de curs şi transcrieţi-o folosind sistemul Cornell şi celelalte două variante.

Alegeţi un articol pe care nu l-aţi citit. Formulaţi o listă cu zece întrebări despre conţinutul acestuia şi lecturaţi-l. Ce s-a modificat în felul dvs. obişnuit de a vă raporta la text?

Realizaţi un eseu argumentativ pe o temă la alegere. Verificaţi calitatea argumentaţiei urmărind validitatea raţionamentelor pe care le-aţi realizat.

Utilizaţi modelul Toulmin pentru a esenţializa un text argumentativ.

Identificaţi şi alte tehnici de eficientizare a memoriei.

Întocmiţi o listă cu tehnicile de eficientizare a învăţării care credeţi că vi se potrivesc cel mai bine.

# BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D. (1960) – *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*, Journal of Educational Psychology, nr.51, p. 267-272.
2. Covino, W. A. şi Jolliffe, D. A. (1995) – *Rhetoric: concepts, definitions, boundaries*, Allyn and Bacon, Boston.
3. Dospinescu, V. (1998) - *Semiotică şi discurs didactic*, E. D. P., Bucureşti.
4. Fowler, B. (1996) – *Bloom's Taxonomy and Critical Thinking*, „Critical Thinking Across the Curriculum Project", http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/blooms.htm Longview Community, College, Missouri, ultima actualizare la 2.08.2002, (17.02.2003)
5. Joyce, B., Weil, M. şi Shoewers, B. (1992) – *Models of Teaching*, Allyn and Bacon, Boston.
6. Lair, S. (1999) – *Cum să memorăm*, Polirom, Iaşi.
7. Landsheere, de G. şi V. (1979) – *Definirea obiectivelor educaţiei*, EDP, Bucureşti.
8. Linskman, R. (1999) – *Învăţarea rapidă*, Teora, Bucureşti.
9. Paul, R. şi Elder, L. (2001) – *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
10. Perelman, C. (1970) – La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation, Edition de l'Université de Bruxelles.
11. Radu, I. (2000) – *Strategii metacognitive în procesul învăţării la elevi*, în „Studii de pedagogie aplicată" (coord. Ionescu, M., Radu, I. şi Salade, D.), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
12. Scott, B. (1987) – *The Skills of Communicating*, Wildwood House Limited , Hampshire.
13. Steele, J.L., Meredith, K.S. şi Temple, C. (1998) – *Lectura, redactarea şi conversaţia la toate materiile de studiu*, Ghidul III, pregătit pentru proiectul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice".

# CAPITOLUL 3
# UTILIZAREA SURSELOR DE ÎNVĂȚARE

## DOCUMENTAREA

Documentarea reprezintă studierea informațiilor provenind din cărți, reviste de specialitate, mass-media, Internet şi softuri educaționale. Este o activitate care se desfăşoară cu un scop precis: aflarea de informații despre un subiect anume. Documentarea se poate realiza în sens diacronic, adică urmărim ce se ştie despre un anumit subiect în ordine cronologică, sau sincronic, urmărim mai multe perspective contemporane.

Întrebarea esențială într-un demers de documentare este: „Ce informații îmi sunt necesare?". Prin răspunsul la această întrebare se evidențiază nişte puncte de reper cu rol orientativ pentru desfăşurarea documentării. Stabilirea unui scop clar al căutării informațiilor reduce investiția de timp şi efort necesară acestei activități.

## CĂRȚILE

**Referințele bibliografice** sunt o sursă majoră de informație. Bibliografia pe un domeniu se poate obține de la profesori, de la colegi, de la alte persoane, dar şi de la biblioteci (fişierele tematice), de pe Internet sau din cărțile parcurse. De multe ori listele bibliografice pe un anumit domeniu sunt extinse, ceea ce necesită dezvoltarea capacității de selecție, abilitățile de lectură rapidă şi utilizarea unor tehnici de documentare prin care absorbția de informație să fie maximizată. O astfel de tehnică poate cuprinde următoarele secvențe:

- o Scanarea – observarea documentului, a conținutului, introducerii, a paragrafelor de la începutul capitolelor, a rezumatelor cu scopul formării unei imagini de ansamblu asupra conținutului documentului

- Chestionarea – întocmirea unei liste cu întrebări legate de subiectul documentării
- Lectura – parcurgerea şi comprehensiunea textului (se pot face şi notaţii, sub forma hărţilor conceptuale, sau a matricei scrierii din surse multiple)
- Reactualizarea – realizarea de treceri mentale în revistă a conţinutului textului, după ce acesta a fost parcurs, în paralel cu stabilirea unor conexiuni între ideile din document şi informaţiile deţinute anterior
- Recapitularea – revederea conţinutului printr-o nouă lectură, prin completarea notiţelor sau prin discutarea lui cu o altă persoană

Dacă rezultatul secvenţei de scanare arată că subiectul de interes este tratat insuficient sau inadecvat în acel material, se recomandă renunţarea la acesta şi căutarea unei alte surse.

## ARTICOLELE

**Ziarele şi revistele de interes general** oferă informaţii fragmentare. De obicei, materialele publicate aici au caracter de popularizare a aplicaţiilor ştiinţei. Prin scanare se identifică articolele care prezintă interes. De obicei acestea nu sunt prea extinse, astfel că notiţele nu sunt necesare. Articolele pot fi decupate sau xerocopiate şi păstrate în dosare tematice.

**Revistele de specialitate** oferă informaţii valoroase. Articolele care apar aici pot fi grupate în:

- Articole informative
  - informează asupra unui subiect, asupra rezultatelor unei cercetări etc
  - prezintă punctele cheie la început, restul articolului fiind descrierea ideilor enunţate
- Articolele de opinie
  - prezintă punctul de vedere al autorului asupra unui subiect
  - informaţiile mai importante sunt plasate la începutul şi la finalul articolului, cuprinsul fiind dedicat prezentării argumentelor
- Articolele de fond

- conțin o fundamentare a unui subiect
- informațiile importante sunt plasate în cuprinsul textului

În lecturarea articolelor din revistele de specialitate structura după care este construit textul transpare destul de uşor. Cu cât textul este mai bine structurat, cu atât suntem mai mult tentați să acceptăm schema autorului, având drept consecință faptul că e posibil să nu observăm că sunt omise informații importante. Evitarea acestei situații se realizează prin elaborarea unui plan anterior lecturii, în care se stabilesc punctele de interes şi se formulează întrebări. Prin stabilirea în prealabil a unor linii de interes se neutralizează posibilitatea de a ni se crea impresia că am aflat tot ceea ce doream să ştim doar pentru că un articol este foarte bine scris.

## INTERNETUL

**Internetul** este sursă de informații care câştigă teren constant. Navigarea pe Internet reclamă anumite abilități, printre care şi construirea şi utilizarea de strategii de căutare. Strategia Berkeley (http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/Strategies.html) propune urmarea a cinci paşi:

- analiza subiectului
- alegerea punctului de plecare
- diversificarea căutării
- renunțarea la strategiile care nu dau rezultate
- revenirea la strategii anterioare mai informat/ă

Analiza subiectului se face cu scopul de a decide punctul de plecare în navigare. Se studiază subiectul pentru a urmări dacă acesta:

- conține cuvinte distinctive (care trimit înspre o singură semnificație: „zona proximei dezvoltări", „ipotenuză")
- conține termeni generali (care trimit înspre semnificații diverse: „model", „cultură")
- este un concept general („constructivismul", „literatura interbelică")
- este un aspect dintr-un domeniu mai larg („educația în Antichitate", „poluarea cu plumb")
- are sinonime sau termeni echivalenți („milenium" sau „anul 2000")

Punctul de plecare pentru căutarea informațiilor pe Internet poate fi un motor de căutare, o bază de date, un director specializat. Motoarele de date sunt instrumente uşor de utilizat, care selectează şi listează o serie de informații despre subiectele care ne interesează. Bazele de date necesită permisiunea administratorilor pentru a fi accesate. Directoarele specializate pot fi site-uri ale anumitor organizații, instituții, reviste etc.

Diversificarea căutării este necesară pentru că internetul pune la dispoziție o varietate de informații, care trimit mereu spre alte informații. Dacă o anumită strategie nu duce la rezultatele aşteptate este mai bine să se caute alternative. După ce am avansat în informare, putem reveni la strategii anterior abandonate, cu o nouă perspectivă.

Se consideră ineficiente rătăcirea prin cutiile de căutare ale diferitelor site-uri sau urmarea link-urilor de interes comercial. Utilizarea cutiilor de căutare ale diferitelor site-uri specializate poate consuma mult timp fără rezultatele scontate, pentru că este greu de identificat sistemul de codificare al informațiilor pe care un anumit site îl practică. Site-urile de interes comercial sunt cele recomandate ca având un număr mare de intrări. Faptul că un site e vizitat de un public numeros nu înseamnă că răspunde aşteptărilor şi intereselor noastre. De asemenea, este foarte posibil ca aceste site-uri să perceapă o anumită taxă.

**Motoarele de căutare** sunt uşor de utilizat şi oferă acces la o informație bogată. Câteva astfel de motoare de căutare sunt: Google, Altavista, Yahoo, AllTheWeb. Motoarele de căutare reprezintă nişte programe gândite pentru a facilita accesul la alte informații din spațiul virtual. Ele selectează şi prezintă celui care le accesează liste extinse de titluri pentru un domeniu de referință. Pentru că de multe ori răspunsurile pe care le oferă sunt prea extinse, documentarea prin intermediul motoarelor de căutare trebuie pregătită dinainte. De asemenea, motoarele de căutare au anumite facilități de sortare a rezultatelor, pentru a reduce numărul de răspunsuri.

Câteva reguli sunt utile în utilizarea motoarelor de căutare:

- numele de persoane – se pun între ghilimele: „Pitagora"
- numele de organizaţii, instituţii – se scriu cu majusculă: „Ministerul Educaţiei şi Cercetării"
- termenii distinctivi – se pun între ghilimele: „ipotenuză", „gândirea laterală"
- cuvintele comune – se combină cu alţi termeni corelaţi: agresivitate şcoală România; jurnalism etică cenzură
- rezultatele nedorite – se exclud prin folosirea conjuncţiilor sau a anumitor semne: „inginerie genetică" AND „clonare" AND NOT „Department of" AND NOT „School of"; („inginerie genetică" clonare - „Department of" – „School of"
- termenii echivalenţi – se includ toate variantele de la început prin utilizarea conjuncţiilor şi a parantezelor: (citire OR lectură) rapidă, lectură rapidă OR citire rapidă, rapid (lectură citire)
- site-uri specializate sau home pages – se folosesc funcţiile title sau allintitle: title:„Asociaţia Internaţională de lectură", title:„gândirea critică", allintitle:„sănătate publică"

**Grupurile de discuţii** reprezintă spaţii virtuale de întâlniri şi dezbateri pe teme de interes comun. Pentru a participa la astfel de discuţii este necesară înscrierea în grupul respectiv. În afara conversaţiilor tematice, pe grupuri se găsesc şi fişiere cu informaţii utile pentru membri: articole, chestionare, sinteze etc. Dezbaterile din cadrul grupurilor de discuţii sunt conduse de un moderator sau rolul de iniţiator şi conducător al discuţiei este îndeplinit alternativ de către membrii grupului.

## CITAREA

Sursele de informare se reţin în notiţele care se iau după parcurgerea respectivelor surse şi se citează atunci când se redactează anumite texte. Vom prezenta în continuare câteva reguli ale citării, pentru texte literare şi ştiinţifice. Citarea surselor utilizate îi ajută pe cititori să înţeleagă mai bine un material, putând accesa şi sursele celui care l-a scris.

| Cum se citează? | Stilul literar | Stilul ştiinţific |
|---|---|---|
| **Cărţi** | Numele autorului, prenumele autorului, *capitolul*, „titlul complet”, data apariţiei sau a ultimei revizuiri, editura şi locul apariţiei | Numele autorului, iniţialele prenumelui, (data apariţiei), *capitolul*, „titlul complet” ediţia, editura şi locul apariţiei |
| **Articole din reviste** | Numele autorului, prenumele autorului, *titlul articolului*, „numele revistei”, numărul, seria şi anul apariţiei | Numele autorului, iniţiala prenumelui, anul apariţiei, *titlul articolului*, numărul şi seria revistei |
| **Articole de pe Internet** | Numele autorului, prenumele autorului (atunci când este cunoscut), „titlul capitolului”, titlul lucrării, anul, adresa web, data ultimei revizuiri | Numele autorului, iniţiala prenumelui, anul, „titlul capitolului”, titlul lucrării, adresa web, data ultimei revizuiri |
| **Publicaţii electronice** | Numele autorului, prenumele autorului, *titlul documentului*, „numele revistei sau al bazei de date”, ediţia, seria şi numărul publicaţiei, data publicării, (data accesării) | Numele autorului, iniţiala prenumelui, (data publicării), *titlul articolului*, „numele revistei sau al bazei de date”, ediţia, seria, numărul, (data accesării) |
| **Softuri** | Numele autorului sau al corporaţiei, *titlul softului*, firma producătoare, localitatea şi anul apariţiei | Numele autorului sau al corporaţiei, (anul apariţiei), *titlul softului*, compania producătoare şi localitatea |

Tabel 15 – Modalităţi de citare a diferitelor surse de informare

## INVESTIGAŢIA

### SURSELE

**Profesorii şi experţii** reprezintă o sursă de informaţii competente şi specializate. Prin discuţii cu profesorii se pot aduna date valoroase despre definirea şi ilustrarea direcţiilor de abordare a unui subiect, referinţe bibliografice tematice, îndrumări pentru documentare, studiu şi redactare. Experţii deţin experienţe intensive asupra unui domeniu, de la ei putem afla ultimele noutăţi în domeniu.

**Colegii** reprezintă o sursă de informare la care se face adesea insuficient apel. Modul diferit de a prelucra informaţia, preferinţele şi interesele diferite, experienţa anterioară generează achiziţionarea unui bagaj de cunoştinţe diferit.

**Comunitatea** constituie o sursă bogată de informaţii. Bibliotecile, centrele de resurse multimedia, arhivele, serviciile cu publicul ale diferitelor instituţii şi organizaţii, pliantele de prezentare pun la dispoziţia celor interesaţi o gamă largă de date.

### PROIECTELE DE INVESTIGAŢIE

Obţinerea informaţiilor de la astfel de surse se realizează prin conducerea unor proiecte de investigaţie. Un astfel de proiect se derulează parcurgând etape precum:

- delimitarea temei de interes
- formularea de întrebări despre domeniul de interes, stabilirea unor obiective în informare
- identificarea exactă a surselor de informare
- realizarea unui plan al investigaţiei
- discuţii cu persoanele implicate şi înregistrarea acestor discuţii
- analiza şi prelucrarea informaţiilor

Un model simplu de investigaţie este proiectul „Cercetarea mea" (McCrorie, apud Temple, 2001), proiect care

se finalizează cu redactarea unui referat. Structura acestui tip de proiect cuprinde şase momente.

Primele două momente presupun formularea de întrebări despre un anumit subiect şi elaborarea unui plan al investigaţiei. Împreună pot fi considerate drept o etapă pregătitoare a proiectului.

Al treilea moment reprezintă desfăşurarea efectivă a investigaţiei prin documentare şi interviuri. Informaţiile sunt înregistrate într-un mod care convine celui care investighează: se notează, se foloseşte reportofonul etc.

Ultimele trei etape presupun redactarea, prezentarea şi evaluarea referatului.

Formularea întrebărilor orientează studiul unui subiect. Cu cât întrebările sunt mai clar formulate, cu atât rezultatele sunt de mai bună calitate. Trăsăturile unei întrebări bine formulate constau în claritate (se referă la un singur aspect), caracter concret (se referă la un subiect), autenticitate (se referă la un subiect de real interes), sunt obiective (nu conţin răspunsul în structura lor sau nu-l sugerează). Întrebările pot fi deschise (permit răspunsuri multiple) închise (permit un singur răspuns).

Întrebările de analiză a unui document sunt întrebări care stimulează gândirea critică şi reflecţia. O listă orientativă (Browne şi Keely, 2001) cu astfel de întrebări include:

1. Care este problema discutată şi la ce concluzie se ajunge?
2. Care sunt argumentele?
3. Care cuvinte, propoziţii, fraze sunt ambigue?
4. Ce conflicte de valoare întâlnim?
5. Ce asumţii sunt descrise?
6. Există vreo inconsistenţă în raţionamentele prezentate?
7. Cât de concludente sunt dovezile prezentate?
8. Există contradicţii?
9. Sunt statisticile înşelătoare?
10. Ce informaţii semnificative au fost omise?
11. Care sunt concluziile rezonabile posibile?

## EXPERIMENTAREA

Experimentarea ca modalitate de învățare se realizează fie individual, fie în cooperare. Sursele acestui tip de învățare sunt persoanele, considerate individual sau în grup. Experimentarea înseamnă a învăța prin testare, exersare, aplicare, observare.

## GRUPURILE DE STUDIU

Grupurile de studiu reunesc indivizi care lucrează împreună pentru a atinge scopuri comune. Într-un astfel de grup, un individ se află în căutarea unor rezultate din care beneficiază atât el, cât şi ceilalți membri. Adevărata cooperare într-un grup de studiu apare atunci când sunt îndeplinite cinci criterii (Johnson, Johnson şi Holubec, 1998):

- Interdependența pozitivă – membrii înțeleg că este nevoie să muncească împreună pentru atingerea scopului şi au nevoie unul de sprijinul celuilalt.
- Responsabilitate individuală – performanța fiecărui membru al grupului se măsoară după un anumit standard, iar membrii sunt responsabili fiecare pentru propria contribuție la atingerea rezultatului.
- Interacțiune – cei care învață au ocazia să interacționeze direct.
- Procese de grup – grupul reflectează asupra implicării în colaborare şi decide care sunt modalitățile de creştere a eficienței.
- Dezvoltarea abilităților interpersonale – negocierea, implicarea fiecărui membru, oferirea de feedback constructiv, se exersează înainte ca grupul să rezolve sarcina de învățare.

Într-un grup fiecare membru poate să aibă un rol distinct, care poate fi păstrat constant sau schimbat din când în când. Avantajul învățării într-un grup de studiu provine din diversitatea pattern-urilor cognitive pe care membrii le demonstrează. Cu cât acestea sunt mai variate, cu atât individul este mai solicitat pentru a se armoniza cu ceilalți, modificându-şi astfel propriile structuri cognitive. Conflictul socio-cognitiv

(Doise şi Mugny, 1998) care apare datorită diferenţelor de cunoaştere conduce la progres în dezvoltarea individului.

## EXERSAREA INDIVIDUALĂ

Exersarea individuală înseamnă a munci independent pentru atingerea unor obiective de învăţare. Aceste obiective de învăţare privesc numai persoana în cauză, iar aceasta fiind singurul beneficiar al investiţiei de efort.

Exersarea individuală şi învăţarea în grupurile de studiu pot fi folosite alternativ. Opţiunea se face în funcţie de sarcina de învăţare şi de particularităţile individului.

O analiză comparativă a trăsăturilor procesului de învăţare individuală sau colaborativă va fi prezentată în tabelul de mai jos.

| **Caracteristici ale învăţării** | |
|---|---|
| **Individuală** | **Prin cooperare** |
| Individul este responsabil pentru propria învăţare | Fiecare individ este responsabil pentru propria învăţare, dar şi pentru a celorlalţi |
| Dezvoltă motivaţia pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi | Dezvoltă motivaţia intrinsecă pentru învăţare |
| Dezvoltă abilităţi de gândire autonomă şi capacitatea de rezolvare a problemelor | Dezvoltă comportamente pro-sociale şi o capacitatea de relaţiona cu ceilalţi |
| Dezvoltă capacitatea de analiză | Dezvoltă capacitatea de sinteză |
| Predomină reflecţia şi observaţia | Predomină acţiunea şi conversaţia |
| Achiziţiile sunt egale indiferent dacă aprecierile sunt pentru munca individuală sau cea de grup | |
| Suma feedback-ului este redusă | Suma feedback-ului este crescută |

Tabel 16 – Comparaţie între învăţarea individuală şi învăţarea în grup

Sursele de învăţare sunt diverse. Cu cât utilizăm mai multe, cu atât învăţarea noastră este mai complexă. Dacă modul tradiţional de organizare a predării apelează mai ales la documentare, nu înseamnă că investigarea şi experimentarea nu sunt la fel de valoroase. De asemenea, sursele tradiţionale de învăţare (cărţile, articolele, profesorii) sunt reconsiderate în contextul actual, producându-se o extindere înspre surse precum Internetul sau comunitatea.

**EXERCIȚII**

Identificați criterii de apreciere a utilității surselor de învățare.

Elaborați descriptori pentru evaluarea unui text științific.

Găsiți și alte modalități decât cele indicate în carte pentru etapa premergătoare căutării informațiilor despre un anumit subiect pe Internet.

Formulați întrebări (minim 10) despre un subiect pe care doriți să îl învățați. Analizați întrebările formulate din perspectiva clarității, autenticității, obiectivității și caracterului concret.

Comparați experimentarea individuală cu cea realizată în cooperare. Puneți în evidență avantajele și limitele fiecăreia.

Identificați situații și sarcini de învățare care se pretează într-o mai mare măsură exersării individuale.

Identificați situații și sarcini de învățare care se pretează într-o mai mare măsură exersării în grupurile de studiu.

Analizați un text științific utilizând întrebările propuse de Browne și Keely. Ce observați?

Alegeți o temă despre are doreați de mai multă vreme să aflați mai multe. Utilizați cât mai multe dintre sursele și modalitățile de învățare prezentate în acest capitol.

## BIBLIOGRAFIE:

1. Baker, J. (2002) - *Finding Information on the Internet: A tutorial*, http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/Strategies.html, The Regents of the University of California, (13.02.2003).
2. Brown, M. N. şi Keely, S. (2001) – *Asking the right questions: a guide to critical thinking*, Sixth edition, Prentice-Hall Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
3. Doise, W. şi Mugny, G. (1998) – *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iaşi.
4. Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E (1998) – *Cooperation in the classroom*, Allyn and Bacon, Boston.
5. Temple, C. (2001) – *Strategies for Use Across the Curriculum, Reading* and Writing for Critical Thinking Project, Open Society Institute, New York.

# BIBLIOGRAFIE

1. Baker, J. (2003) – *Finding Information on the Internet: A Tutorial* http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/Strategies.html. The Regents of the University of California (10.03.2003).
2. Browne, M. N. și Keely, S. (2001) – *Asking the right questions. A guide to critical thinking.* Sixth edition, Prentice Hall Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
3. Doise, W. și Mugny, G. (1998) – *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Polirom, Iași.
4. Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1998) – *Cooperation in the classroom*, Allyn and Bacon, Boston.
5. Temple, Ch. (2001) – *Strategies for Use Across the Curriculum. Reading and Writing for Critical Thinking Project*, Open Society Institute, New York.

# PARTEA A TREIA

# SINELE CA INSTRUMENT ŞI SCOP AL EDUCAŢIEI

*„Este, prin urmare, sarcina noastră – am spus eu – a celor ce durăm cetatea, să silim sufletele cele mai bune să ajungă la învăţătura pe care mai înainte am numit-o supremă, anume să vadă Binele şi să întreprindă acel urcuş, iar după ce, fiind sus, vor fi privit îndeajuns, să nu li se îngăduie ceea ce acum li se îngăduie.”*
*„Ce anume?”*
*„Să rămână pe loc şi să nu mai vrea să coboare îndărăt la acei oameni înlănţuiţi, nici să ia parte la greutăţile şi cinstirile lor, fie că sunt mai mult sau mai puţin vrednice.”*

(Platon, *Republica*, 514 a – 519 d)

# CAPITOLUL 1
# CONSTRUIREA SINELUI PRIN EDUCAȚIE ȘI AUTOEDUCAȚIE

## STILURI INDIVIDUALE DE ÎNVĂȚARE

### CE SUNT STILURILE DE ÎNVĂȚARE?

Stilurile de învățare sunt o formă particulară a stilurilor cognitive. Stilurile cognitive reprezintă preferința manifestată de o persoană în ceea ce privește mecanismul procesării informației și descrie modul particular al acesteia de a gândi, a memora și a rezolva probleme. De asemenea, reprezintă o dimensiune a personalității care influențează atitudinile, valorile și interacțiunea socială și se referă la o anumită manieră de abordare a evenimentelor, care poate fi globală sau analitică.

*Stilurile de învățare se referă la modul particular în care o persoană, pe de o parte percepe informația, iar, pe de altă parte, prelucrează informația.* Astfel, au apărut anumite clasificări ale stilurilor de învățare în funcție de palierul pe care se plasează.

La nivelul palierului perceptiv, stilurile de învățare se clasifică în funcție de analizatorul utilizat cu preponderență. Fleming și Mills (1992) identifică patru stiluri de învățare: vizual, auditiv, citit-scris și kinestezic.

Pe palierul procesării informației, clasificările sunt mai diverse. David Kolb (1984) identifică patru moduri de învățare: prin experiență concretă, prin observare reflexivă, prin conceptualizare abstractă și prin experimentare activă. Honey și Mumford (1992) prelucrează modelul lui Kolb și identifică patru categorii de persoane care învață: activiștii, reflexivii, teoreticienii și pragmaticii. Bernice McCarthy (1987) conturează modelul 4MAT, care cuprinde stiluri de învățare: inovativ, analitic, pragmatic și dinamic. Utilizând modelul lui Howard Gardner (1993), cele șapte tipuri de inteligență pot fi înțelese și ca moduri de învățare. Începuturile modelului elaborat de Dunn și Dunn se plasează în 1967, când Rita Dunn a început

să cerceteze problema stilurilor cognitive şi a influenţelor emisferei cerebrale în peste 90 de instituţii de învăţământ superior, identificând mai multe componente de care depinde procesul de învăţare. Richard Felder şi Linda Silverman (1988) compun un index al stilurilor de învăţare prin combinarea a opt caracteristici, obţinându-se, astfel, patru preferinţe care caracterizează simultan o persoană: activ sau reflexiv, concret sau intuitiv, vizual sau verbal şi secvenţial sau global.

## MODELUL FLEMING ŞI MILLS

Acest model a fost elaborat de neozeelandezii Fleming şi Mills în 1992 şi se centrează pe modalităţile senzoriale prin care percepe informaţia o persoană care învaţă. Autorii identifică următoarele stiluri de învăţare:

- vizual – preferinţă pentru grafice, tabele, figuri, scheme şi orice alte reprezentări grafice pentru ceea ce este expus prin intermediul cuvintelor.
- auditiv – preferinţă pentru informaţia auzită: prelegeri, casete audio, discuţii.
- citit-scris – preferinţă pentru informaţia vehiculată prin cărţi, manuale, articole, notiţe.
- kinestezic – preferinţă pentru exerciţiu şi practică, conectare la realitate prin experienţă, exemple sau simulare.
- multimodal – combină minim două preferinţe.

Stilul multimodal caracterizează 50-70% din populaţie. Punctul forte al unui profesor cu acest stil este că se poate adapta uşor la preferinţele elevilor săi. Punctul slab este că atunci când învaţă el însuşi, are nevoie ca informaţia să îi fie prezentată într-un mod mai complex, pentru a o înţelege eficient.

Aceste preferinţe nu sunt absolute, ele se pot modifica în timp, pe de o parte, iar pe de altă parte o persoană poate învăţa multimodal (recepteaz informaţia prin mai multe modalităţi pentru a putea înţelege eficient).

Vom prezenta în continuare un chestionar adaptat după cel propus de Fleming şi Mills.

## Chestionar pentru identificarea preferințelor perceptive

*Acest chestionar vă ajută să vă identificați preferința pentru modul în care percepeți informația. Alegeți răspunsul care vi se potrivește cel mai bine, încercuind litera corespunzătoare. Puteți alege mai mult de un răspuns la fiecare întrebare. De asemenea, puteți să nu alegeți nici un răspuns în cazul întrebărilor care nu vi se potrivesc, dar încercați să răspundeți la minim 10 din cele 13 întrebări.*

1. Este nevoie să oferiți instrucțiuni unei persoane care se află lângă dumneavoastră. Persoana locuiește la un hotel din oraș, a închiriat o mașină și dorește să vă viziteze acasă. Cum procedați?

   a. Îi desenați o hartă.
   b. Îi dați instrucțiuni verbale.
   c. Îi dați instrucțiuni scrise.
   d. O luați de la hotel cu mașina.

2. Nu sunteți sigur(ă) în legătură cu felul în care se ortografiază un cuvânt. Cum procedați?

   a. Vă uitați în dicționar.
   b. Vizualizați cuvântul în minte.
   c. Auziți cuvântul în minte.
   d. Scrieți ambele versiuni și alegeți una.

3. Tocmai ați primit itinerarul unei excursii în jurul lumii, fapt ce este de interes și pentru un prieten de-al dvs. Cum procedați?

   a. Îl sunați imediat și îi spuneți.
   b. Îi trimiteți o copie a materialului.
   c. Îi arătați itinerarul pe o hartă.
   d. Îi împărtășiți ce intenționați să faceți în fiecare loc pe care îl veți vizita.

4. Vă pregătiți să gătiți ceva special pentru familia dumneavoastră. Cum procedați?

   a. Gătiți ceva cunoscut, pentru care nu aveți nevoie de cartea de bucate.
   b. Răsfoiți cartea de bucate ghidându-vă după ilustrații pentru a alege.
   c. Folosiți o anumită carte de bucate, în care știți că este o rețetă bună.

5. Trebuie să informați un grup de turişti despre rezervațiile naturale din zona dumneavoastră. Cum procedați?
   a. Îi duceți cu maşina la o rezervație.
   b. Le arătați fotografii şi diapozitive.
   c. Le dați broşuri sau cărți care prezintă rezervația.
   d. Le faceți o expunere despre rezervație.

6. Vă pregătiți să achiziționați o combină muzicală. În afara prețului, ce altceva vă va influența decizia?
   a. Vânzătorul care vă spune ceea ce doriți să aflați.
   b. Detaliile pe care le citiți.
   c. Butonarea pentru a testa calitatea sunetului.
   d. Faptul că arată elegant şi modern.

7. Reamintiți-vă un moment în care ați învățat un joc nou. Cum ați învățat cel mai bine?
   a. Din indicii vizuale (ilustrații, diagrame, schițe).
   b. Din instrucțiunile scrise.
   c. Ascultând explicațiile cuiva.
   d. Încercând să jucați.

8. Aveți o problemă cu ochii. Preferați ca oftalmologul să:
   a. vă spună ce este în neregulă.
   b. vă arate o diagramă cu ce este în neregulă.
   c. să folosească un mulaj pentru a vă explica problema.

9. Vă pregătiți să învățați cum se utilizează un nou program pentru calculator. Cum procedați?
   a. Vă aşezați la calculator şi începeți să apăsați tastele.
   b. Citiți manualul utilizatorului.
   c. Sunați un prieten şi îl întrebați.

10. Locuiți într-un hotel şi ați închiriat o maşină. Intenționați să vizitați un prieten a cărui adresă nu o cunoaşteți. Ce ați dori să facă prietenul?
   a. Să vă deseneze o hartă.
   b. Să vă dea instrucțiuni verbale.
   c. Să vă dea instrucțiuni scrise.
   d. Să vă ia de la hotel cu maşina.

11. Cu excepția prețului, ce altceva vă influențează decizia când cumpărați un manual?

a. Faptul că ați folosit un exemplar înainte.
b. Faptul că un prieten v-a vorbit despre manual.
c. Citirea rapidă a câtorva fragmente.
d. Felul cum arată (este atractiv).

12. La cinema rulează un film nou. Ce vă determină să mergeți sau nu să îl vizionați?

a. Cronica pe care ați auzit-o la radio.
b. Cronica pe care ați citit-o în ziar.
c. Reclama pe care ați văzut-o.

13. Preferați un profesor care recurge la

a. manuale, suporturi de curs, texte?
b. diagrame, tabele, grafice?
c. vizite, experiențe de laborator, sesiuni practice?
d. discuții, lectori invitați?

## Fișă de calcul a scorului

Încercuiți litera/literele care corespund răspunsurilor dumneavoastră. De exemplu, dacă la întrebarea nr. 3 ați răspuns „b" și „c" încercuiți literele „C" și „V".

| Întrebarea | a | b | c | d |
|---|---|---|---|---|
| 1 | V | A | C | K |
| 2 | C | V | A | K |
| 3 | A | C | V | K |
| 4 | K | V | C | |
| 5 | K | V | C | A |
| 6 | A | C | K | V |
| 7 | V | C | A | K |
| 8 | A | V | K | |
| 9 | K | C | A | |
| 10 | V | A | C | K |
| 11 | K | A | C | V |
| 12 | A | C | V | |
| 13 | C | V | K | A |

*Pentru calcularea scorului urmați pașii:*
1. calculați numărul total al răspunsurilor care corespund fiecărei litere:

V =
A =
C =
K =

2. scrieți totalurile parțiale în ordine descrescătoare, notând în dreapta litera care îi corespunde fiecăruia
3. adunați totalurile parțiale; verificați ce cifră îi corespunde acestei sume în tabelul de mai jos

| Suma totalurilor parțiale este între | Cifra corespunzătoare |
|---|---|
| 10-16 | 1 |
| 17-22 | 2 |
| 23-30 | 3 |
| > 30 | 4 |

4. stilul dumneavoastră preferat este cel la care aveți cel mai mare total parțial
5. dacă diferența dintre totalurile parțiale înșirate descrescător este mai mică sau egală cu cifra corespunzătoare sumei totalurilor parțiale, stilul dumneavoastră este multimodal. Componența modală rezultă din combinarea acelor stiluri pentru care diferența dintre totalul parțial mai mare și următorul total parțial nu depășește cifra din tabel, care corespunde sumei totalurilor parțiale.
*Exemplu:*
Dacă ați obținut următoarele totale parțiale: V=3, A=8, C=3, K=6, la prima vedere ați putea crede că sunteți auditiv. Pentru a verifica dacă sunteți multimodal, așezați totalurile în ordine descrescătoare și faceți suma acestora. 8+6+3+3=20. Cifra corespunzătoare acestui total este 2 (intervalul 17-22). Comparând totalurile parțiale, obținem următoarele diferențe: 8-6=2; 6-3=3. Deoarece diferența dintre primele două este mai mică sau egală decât cifra 2, înseamnă că sunteți multimodal – cu două preferințe (auditiv și kinestezic).

## MODELUL KOLB

Autorul teoriei învățării experiențiale, David Kolb, propune o tipologie a trăsăturilor individuale în învățare (1981, 1984) care porneşte de la premisa că procesarea informației este influențată de experiența pe care o acumulăm sau o deținem la un moment dat.

Modelul este imaginat circular, şi presupune că fiecare individ va parcurge toate cele patru tipologii, în ordinea propusă de autor: experimentare concretă sau învățarea prin experiență; reflectare/observare sau învățarea prin examinare; abstractizare/conceptualizare sau învățarea prin explicitare şi experimentare activă sau învățarea prin aplicare.

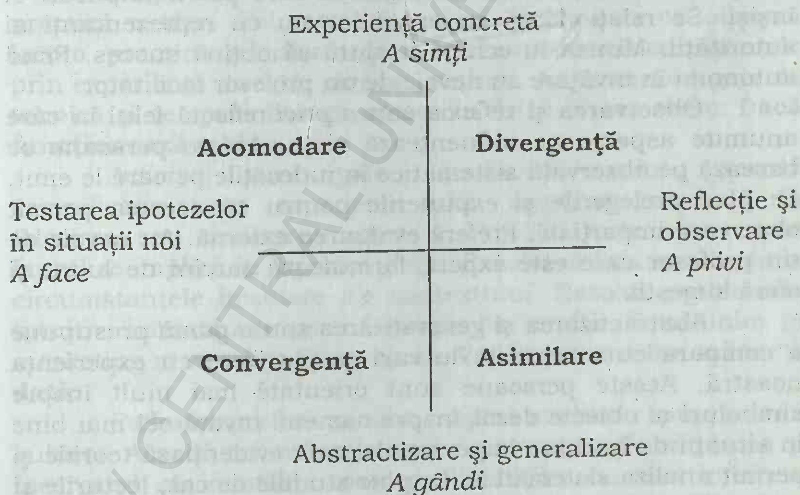



Figura 6 – Stilurile în teoria învățării experiențiale

Pentru ca o experiență completă de învățare să se producă o persoană care învață trebuie să parcurgă toate cele patru stadii. Fiecare persoană utilizează toate cele patru stiluri în grade diferite, dar manifestă preferință pentru unul dintre ele.

Cei care învaţă prin *acomodare* combină experienţa activă cu experienţa concretă. Sunt orientaţi înspre ceilalţi şi practică rezolvarea problemelor prin încercare şi eroare. Cei care învaţă prin *divergenţă* îmbină experienţa concretă cu observarea şi reflecţia. Au tendinţa de a utiliza informaţiile care le provin prin intermediul simţurilor. Cei care învaţă prin *asimilare* combină observarea şi reflecţia cu observarea şi generalizarea. Îi caracterizează gândirea de tip abstract şi orientarea teoretică. Cei care învaţă prin *convergenţă* combină abstractizarea şi generalizarea cu experimentarea activă. Dovedesc o bună înţelegere a laturii practice a ideilor şi sesizează aplicabilitatea acestora.

Experienţa concretă sau *a simţi* înseamnă a percepe informaţia. Judecăţile se întemeiază pe simţuri. Aceste persoane consideră abordările teoretice lipsite de utilitate. Învaţă cel mai bine din exemple în care pot fi implicaţi ei înşişi. Se relaţionează cu egalii lor nu cu reprezentanţi ai autorităţii. Munca în echipă îi ajută să obţină succes. Fiind autonomi în învăţare au nevoie de un profesor facilitator.

Observarea şi reflexia sau *a privi* reflectă felul în care anumite aspecte ne influenţează viaţa. Aceste persoane se bazează pe observaţii sistematice în judecăţile pe care le emit. Le plac prelegerile şi expunerile pentru că acestea permit observare imparţială. Preferă evaluarea externă. Au nevoie de un profesor care este expert, formulează sarcini de lucru şi oferă sugestii.

Abstractizarea şi generalizarea sau *a gândi* presupune a compara cum anumite lucruri se potrivesc cu experienţa noastră. Aceste persoane sunt orientate mai mult înspre simboluri şi obiecte decât înspre oameni. Învaţă cel mai bine în situaţii de învăţare impersonale, care evidenţiază teoriile şi permit analiza sistematică. Le plac studiile de caz, lecturile şi exerciţiile de gândire. Ceilalţi îl ajută prea puţin în învăţare.

Experienţa activă sau *a face* trimite înspre felul în care informaţiile noi oferă posibilităţi pentru a fi utilizate în acţiuni. Învaţă cel mai bine când sunt antrenaţi în proiecte, dezbateri de grup sau rezolvarea temelor de casă. Sunt extrovertiţi şi doresc să atingă totul. Le place să vadă totul şi-şi stabilesc propriile criterii după care decid relevanţa informaţiilor.

**Honey şi Mumford** (1986) au prelucrat observaţiile lui Kolb pe direcţia demonstrării diversităţii umane şi au elaborat patru stiluri individuale de învăţare, pe baza ideii că fiecare persoană percepe, procesează şi reprezintă informaţia într-un mod diferit. Achiziţiile se produc la un nivel calitativ superior atunci când experienţele de învăţare angrenează stilul preferat al unei persoane.

Cele patru stiluri sunt: teoreticienii, pragmaticii, activiştii şi reflexivii.

*Teoreticienii* se întreabă constant cum se relaţionează un lucru cu altele. Preiau informaţiile prin analiză, observaţie şi gândire. Punctul lor forte constă în abilitatea de a crea modele teoretice. Îi întâlnim în cercetare sau în departamentele care se ocupă de planificare. Fraza cheie: **Dacă e logic e bine.**

*Pragmaticii* se întreabă mereu cum pot pune în practică o idee. Cel mai tare punct al lor este că observă latura practică a informaţiilor. Achiziţionează cunoştinţele prin experienţă directă, simţuri, acţiuni. Au interese legate de tehnică şi se specializează adesea în fizică. Fraza cheie: **Dacă funcţionează e bine.**

*Activiştii* sunt gata să încerce orice. Acordă semnificaţie unei experienţe prin angajare imediată în folosirea sau realizarea acesteia. Punctul forte al lor este faptul se implică în experienţe noi. Excelează în a se adapta la circumstanţele imediate ale contextului. Rezolvă problemele intuitiv, bazându-se pe informaţia de la alţii. Îi întâlnim în marketing şi vânzări. Fraza cheie: **Voi încerca orice măcar o dată.**

*Reflexivii* preferă sa aibă timp să mediteze asupra unui subiect. Acordă semnificaţie unei experienţe reflectân la ea şi încercând să identifice toate posibilităţile. Punctul lor forte constă în abilitatea imaginativă. Au interese culturale variate şi le place arta. Pot deveni consilieri, directori de resurse umane, artişti. Fraza cheie: **Am nevoie de timp să mă gândesc la acest lucru.**

Pentru a vă identifica preferinţa personală pentru un stil de învăţare puteţi folosi chestionarul următor, ţinând cont de faptul că aşa cum nu există stiluri bune şi stiluri rele, nu există nici răspunsuri greşite sau corecte.

## Chestionar pentru identificarea stilului de învăţare preferat

*Bifaţi afirmaţiile cu care sunteţi mai mult în acord decât în dezacord. Marcaţi cu „x” afirmaţiile cu care sunteţi mai mult în dezacord decât în acord.*

— 1 Acţionez adesea fără să ţin seama de consecinţe
— 2 Când aflu o teorie nouă mă întreb ce aplicaţii are în practică
— 3 Mă pasionează aspectele care ţin de autodisciplină (îmi supraveghez dieta, fac sport regulat, am anumite tabieturi)
— 4 Sunt mândru/ă când duc un lucru până la capăt
— 5 Mă potrivesc mai bine cu persoanele logice, analitice, decât cu cele spontane, iraţionale
— 6 Mă atrag mai mult ideile noi şi neobişnuite decât cele practice
— 7 În discuţii îmi place să merg direct la ţintă
— 8 Am grijă să nu trag concluzii prea rapid
— 9 Prefer să mă raportez spontan şi flexibil la evenimente, decât să le planific dinainte
— 10 Cred că hotărârile luate în urma unei analize complete a informaţiilor sunt mai puternice decât cele bazate pe intuiţie
— 11 Sunt perfecţionist/ă
— 12 Regulile sunt făcute pentru a fi încălcate
— 13 Sesizez adesea modalităţi mai bune, mai practice de a face lucrurile
— 14 Dacă am de scris ceva, prefer să fac multe schiţe înainte de versiunea finală
— 15 În discuţii sunt realist/ă, îi readuc pe ceilalţi la subiectul discuţiei şi evit speculaţiile
— 16 În conversaţiile cu ceilalţi sunt cel/cea mai obiectiv/ă
— 17 Când ceva merge rău mă bucur să las baltă acea activitate
— 18 E preferabil să te gândeşti bine înainte să acţionezi
— 19 Nu mă deranjează să rănesc sentimentele celorlalţi atâta timp cât lucrurile se finalizează
— 20 Îmi plac şedinţele care se desfăşoară metodic

Calcularea scorului:

Pentru fiecare răspuns bifat adăugaţi un punct lângă litera corespunzătoare (de exemplu, dacă aţi bifat întrebarea 1 puneţi 1 punct lângă litera A). Adunaţi punctajul corespunzător fiecărei litere. Cea la care obţineţi cel mai mare scor reprezintă stilul de învăţare pe care îl preferaţi.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. A<br>2. P<br>3. T<br>4. R<br>5. T<br><br>A...............<br>TOTAL<br>PUNCTE „A"<br>— | 6. A<br>7. P<br>8. R<br>9. A<br>10. R<br><br>R.................<br>TOTAL<br>PUNCTE „R"<br>— | 11. T<br>12.A<br>13. P<br>14. R<br>15. P<br><br>P.................<br>TOTAL<br>PUNCTE „P"<br>— | 16. T<br>17. A<br>18. R<br>19. P<br>20. T<br><br>T...............<br>TOTAL<br>PUNCTE „T"<br>— |

Cod: A – activişti, B – reflexivi, P – pragmaticii, T – teoreticienii

## MODELUL 4MAT

Bernice McCarthy, autoarea lucrării „4MAT in action: creative lesson plans for teaching to learning styles with right/left mode techniques" (*Modelul 4MAT: proiecte didactice creative pentru adaptarea predării la stilurile de învăţare cu preferinţă pentru emisfera stângă/dreaptă*) propune o altă clasificare particularităţilor de procesare a informaţiei. McCarthy a studiat şi preferinţele pentru utilizarea cu preponderenţă a uneia dintre cele două emisfere cerebrale sau a utilizării lor integrate. Teoria lateralităţii sugerează că fiecare dintre emisferele cerebrale controlează un mod diferit de gândire. Cele mai multe persoane au o preferinţă distinctă pentru o emisferă sau alta, dar există şi un număr, mai redus, de persoane care le utilizează pe ambele în aceeaşi măsură.

Cele patru stiluri de învăţare esenţializate de autoare sunt redate în tabelul de mai jos:

| Stilul de învățare | Caracteristici | Strategii de predare-învățare | Întrebarea cheie |
|---|---|---|---|
| **Inovativ** | interes pentru semnificații personale, nevoie de motive pentru a învăța, legătură între informații și utilitatea lor în viața cotidiană | Învățare prin cooperare Brainstorming Interdisciplinaritate | DE CE? |
| **Analitic** | Interes pentru învățarea factuală, aprofundarea comprehensiunii, conceptelor și proceselor | Expuneri, prelegeri, proiecte independente, analiza datelor | CE? |
| **Pragmatic** | Interes pentru cum se fac lucrurile, dorința de experimentare și testare | Experimentele, simularea, modelarea | CUM? |
| **Dinamic** | Interes pentru descoperiri proprii; se bazează pe intuiție, învață și de la ei, și de la alții | Munca independentă, jocul de rol, dramatizare, jocul didactic | DACĂ? |

Tabelul 17 – Stilurile de învățare 4MAT

În mod tradițional, tehnicile de instruire folosite în școală răspund mai ales nevoilor stilului analitic.

În privința specificului emisferelor cerebrale, sarcinile de învățare se adresează mai mult emisferei stângi. Pentru a dezvolta și emisfera dreaptă se pot formula sarcini de învățare care să includă folosirea metaforelor, a analogiilor, a jocului de rol, a elementelor vizuale și a mișcării.

Caracteristicile preferințelor emisferice sunt:

| Emisfera stângă | Emisfera dreaptă |
| --- | --- |
| Logică | Întâmplător |
| Secvențialitate | Intuiție |
| Raționalism | Holism |
| Analitic | Sintetic |
| Obiectiv | Subiectiv |
| Priveşte părțile | Priveşte întregul |

Preferința emisferică stângă se manifestă când se operează cu structuri, secvențe, când se examinează elemente, se foloseşte limbajul obişnuit şi cifrele, când se divizează informația pentru a fi analizată.

Preferința emisferică dreaptă se manifestă când se operează în absența concretului, cu imagini, când se caută tipare, când se creează metafore. Presupune simultaneitate, sinteză şi consolidarea informațiilor.

Preferința emisferică integrată are ca rezultat dezvoltarea gândirii şi învățării de ordin superior. Presupune profunzime a înțelegerii, creativitate în rezolvarea problemelor.

## MODELUL DUNN ŞI DUNN

Modelul Dunn şi Dunn reprezintă o încercare de a integra o varietate de componente ale stilurilor de învățare cu scopul de a fi obiectivate în proiectarea strategiilor de instruire. Premisele de la care porneşte acest model sunt:

- oricine are puncte tari, dar oameni diferiți au puncte tari diferite
- majoritatea indivizilor pot învăța
- strategiile de instruire răspund diversității punctelor tari
- există preferințe individuale şi acestea pot fi măsurate
- în condițiile unui mediu favorabil de învățare, elevii/ studenții demonstrează rezultate mai bune
- majoritatea profesorilor pot învăța să folosească stilurile de învățare ca punct de reper în proiectarea instruirii
- mulți studenți / elevi pot învăța să valorifice punctele tari ale stilurilor de învățare.

Dimensiunile modelului Dunn şi Dunn sunt în număr de cinci, fiecare incluzând şi subunităţi:

1. Dimensiunea ambientală cuprinde elemente precum: iluminatul, sunetul, temperatura şi aranjarea băncilor. De exemplu, unele persoane au nevoie de o cameră liniştită şi răcoroasă pentru a învăţa, pe când altele nu se pot concentra dacă nu ascultă muzică şi nu este cald.

2. Dimensiunea emoţională include elemente precum: motivaţia, perseverenţa, responsabilitate şi structura. De exemplu: unele persoane trebuie să termine o sarcină înainte de a începe o alta, pe când alte persoane lucrează mai bine dacă rezolvă mai multe sarcini deodată.

3. Dimensiunea sociologică conţine elemente legate de modul în care indivizii învaţă atunci când se asociază cu alţii: singur sau în echipă, cu adulţi sau colegi, variat sau rutinier. De exemplu, unii oameni, preferă să fie singuri atunci când au de a face cu un subiect dificil, pe când alţii învaţă mai bine dacă lucrează într-un grup de colegi.

4. Dimensiunea fiziologică include elemente precum: modalitatea perceptuală (auditivă, vizuală, tactilă sau kinestezică), bioritmul zilnic, consumul de alimente şi mişcarea. De exemplu, unele persoane sunt noctambule, pentru că învaţă mai bine noaptea, iar altele sunt diurne, pentru că învaţă mai bine ziua.

5. Dimensiunea psihologică conţine elemente care ţin de procesarea informaţiei: preferinţa emisferică, impulsivitatea sau reflexivitatea, globalitatea sau analiza.

Cele 21 de elemente care compun modelul Dunn şi Dunn sunt prezentate în tabelul de mai jos:

| Stimuli | Elemente | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ambientali | Iluminat | Sunet | Temperatură | Design-ul clasei | | |
| Emoţionali | Motivaţie | Perseverenţă | Responsabilitate | Structură | | |
| Sociologici | Singur | În pereche | În grup de colegi | În echipă | Cu adulţi | Varietate de relaţii |
| Fiziologici | Percepţie | Alimentaţie | Bioritm | Mişcare | | |
| Psihologici | Global/analitic | Preferinţă emisferică | Impulsiv-reflexiv | | | |

Tabelul 18 – Elementele modelului Dunn şi Dunn

Preferința pentru un anumit stil de învățare se modifică de-a lungul timpului în funcție de patru aspecte (Dunn şi Griggs, 1998):

- modul de procesare a informației – global sau analitic
- vârsta
- genul
- rezultate școlare superioare sau slabe.

## MODELUL GARDNER

Inteligențele multiple pot fi înțelese şi ca moduri diferite de a învăța. În general, sistemul de învățământ tinde să favorizeze două dintre aceste moduri: cel logic/matematic şi cel verbal/lingvistic. Fiecare dintre modalitățile de învățare implică abilități specifice (Lazear, 1991). (Vezi tabelul 19)

| Modul de învățare | Capacitățile implicate |
|---|---|
| Verbal/Lingvistic | Înțelegerea ordinii şi semnificației cuvintelor<br>Persuadarea altcuiva în privința cursului unei acțiuni<br>Explicare, predare şi învățare<br>Umor<br>Memorare şi reactualizare<br>Analiză meta-lingvistică |
| Muzical/Ritmic | Evaluarea structurilor muzicale<br>Scheme mentale pentru ascultarea muzicii<br>Sensibilitate față de sunete<br>Recunoaşterea, crearea şi reproducerea melodiilor şi a ritmurilor<br>Discriminarea trăsăturilor caracteristice tonurilor |
| Logic/Matematic | Pattern-uri de recunoaştere abstracte<br>Raționament inductiv<br>Raționament deductiv<br>Identificarea relațiilor şi conexiunilor<br>Realizarea de calcule complexe<br>Raționament ştiințific |

| | |
|---|---|
| Vizual/Spațial | Imaginație activă<br>Formarea reprezentărilor<br>Plasarea în spațiu<br>Manipularea imaginilor<br>Reprezentări grafice<br>Recunoaşterea relațiilor spațiale dintre obiecte<br>Acuratețea percepției din unghiuri diferite |
| Corporal/ Kinestezic | Controlul mişcărilor voluntare<br>Extinderea conştientizării corporale<br>Conexiune minte-corp<br>Abilități de imitare<br>Îmbunătățirea funcțiilor corpului |
| Interpersonal | Comunicare verbală şi non-verbală eficientă<br>Sensibilitate față de dispozițiile, motivațiile şi sentimentele celorlalți<br>Munceşte cooperativ într-un grup<br>Discernerea comportamentelor şi intențiilor mai puțin vizibile ale altora<br>Transpunerea în perspectiva altora<br>Crearea şi menținerea sinergiei |
| Intrapersonal | Concentrare mentală<br>Conştiență<br>Metacogniție<br>Conştientizarea şi exprimarea diferitelor sentimente<br>Sentimentul identității<br>Gândire şi raționamente de nivel superior |

Tabel 19 – Inteligențele ca moduri de învățare

Pentru a îmbunătăți capacitatea de învățare a unei persoane, se porneşte de la identificarea trăsăturilor personale deținute de o persoană la un moment dat. În cele ce urmează propunem un **inventar** al comportamentelor specifice fiecăreia dintre **inteligențele multiple** destinat adulților, adaptat după Lazear (1991).

**Chestionar pentru identificarea inteligenței predominante**

*Bifați afirmațiile care vi se potrivesc în interiorul fiecărei categorii de inteligență. Adăugați informații care nu apar în inventar, dar vi se par relevante.*

1. Inteligența verbală/lingvistică

__Cărțile sunt foarte importante pentru mine
__Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, spune sau scrie
__Rețin mai mult din ceea ce aud la radio sau de pe o casetă, decât de la televizor sau din filme
__Îmi plac jocurile de cuvinte precum scrabble, anagrame, rebus
__Îmi place să-i distrez pe ceilalți cu frământări de limbă, rime fără sens sau jocuri de cuvinte
__Adeseori ceilalți se opresc să-mi ceară explicații asupra înțelesului cuvintelor pe care le folosesc în scris sau în vorbire
__Romåna, socio-umanele şi istoria mi se par mult mai uşoare decât matematica și științele exacte
__Când conduc pe autostradă acord mai mare atenție cuvintelor de pe indicatoare decât decorului
__Conversațiile mele includ referiri frecvente la lucruri pe care le-am citit sau auzit
__Am scris recent ceva care m-a făcut să mă simt mândru/ă și mi-a adus recunoașterea celorlalți

Alte aspecte relevante:
..............................................................................................
..............................................................................................
..............................................................................................

2. Inteligența logico-matematică

__Pot efectua calcule mintale cu uşurință
__Matematica şi/sau ştiințele exacte au fost printre materiile mele favorite în şcoală
__Îmi plac jocurile şi problemele care necesită gândire logică
__Îmi place să inițiez mici experimente de tipul „ce-ar fi dacă" (Ce-ar fi dacă aş dubla cantitatea de apă pe care o pun trandafirului japonez în fiecare săptămână?)

__ Mintea mea este în căutarea tiparelor, regulilor, secvențelor logice
__Mă interesează noile orientări din știință
__Cred că aproape orice poate fi explicat rațional
__Uneori gândesc într-un mod abstract, fără imagini sau cuvinte
__Îmi place să găsesc firul logic în ceea ce oamenii spun sau fac
__Mă simt mai confortabil într-o situație atunci când ceva a fost măsurat, analizat, categorizat sau cuantificat în vreun fel

Alte aspecte relevante:
..............................................................................................
..............................................................................................
..............................................................................................

3. Inteligența vizuală/spațială

__Vizualizez frecvent imagini când închid ochii
__Sunt sensibil la culori
__Folosesc frecvent aparatul de fotografiat sau camera de luat vederi pentru a înregistra ce se întâmplă în jurul meu
__Îmi place să rezolv puzzle-uri
__Îmi amintesc visele
__Mă orientez ușor în spații care îmi sunt nefamiliare
__Îmi place să desenez sau să mâzgălesc
__Geometria mi s-a părut mai ușoară decât algebra
__Pot să-mi imaginez cum ar arăta lumea dacă ar fi privită de deasupra, prin ochii unei păsări
__Prefer să citesc texte bogat ilustrate

Alte aspecte relevante:
..............................................................................................
..............................................................................................
..............................................................................................

4. Inteligența muzicală/ritmică

__Am o voce plăcută
__Pot să spun când o notă muzicală sună fals
__Ascult des muzică la radio, casetofon sau CD player

__Cânt la un instrument
__Viața mea ar fi foarte săracă fără muzică
__Mă surprind adesea plimbându-mă în timp ce îmi răsună în minte o reclamă sau un refren
__Pot cu uşurință să țin tempoul unei piese muzicale cu un simplu instrument de percuție
__Știu începuturile multor cântece şi piese muzicale
__Dacă aud o secvență muzicală o dată sau de două ori, pot să o reproduc cu acuratețe
__Adesea bat ritmuri sau cânt în timp ce lucrez, studiez sau învăț ceva nou

Alte aspecte relevante:
.........................................................................................
.........................................................................................
.........................................................................................

5. Inteligența corporal-kinestezică

__Practic în mod regulat cel puțin un sport sau o activitate fizică
__Mi se pare dificil să stau nemişcat/ă o perioadă mai lungă de timp
__Îmi place să lucrez folosindu-mi mâinile în activități precum: cusutul, țesutul, sculptură, dulgherie, modelaj
__Cele mai bune idei îmi vin în timpul plimbărilor îndelungate sau când sunt angajat/ă în vreo activitate fizică
__Îmi place să-mi petrec timpul liber afară
__Gesticulez când vorbesc cu alții
__Trebuie să ating lucrurile pentru a putea învăța mai multe despre ele
__Îmi plac drumețiile îndrăznețe sau alte experiențe fizice palpitante
__Am o coordonare motrică bună
__Am nevoie să exersez o nouă abilitate mai mult decât să citesc sau să văd o descriere a acesteia

Alte aspecte relevante:
.........................................................................................
.........................................................................................
.........................................................................................

6. Inteligența intrapersonală

__Petrec mult timp singur/ă meditând, reflectând, gândindu-mă la aspecte importante ale vieții
__Am urmat ședințe de consiliere sau ateliere de dezvoltare personală pentru a învăța mai mult despre mine
__Sunt capabil/ă să fac față dificultăților cu optimism
__Am un hobby sau o preocupare specială pe care le păstrez pentru mine
__Am câteva ținte importante în viață, la care mă gândesc constant
__Am o perspectivă realistă asupra punctelor mele tari și slabe (generată de feedback-urile primite de la alții)
__Prefer să-mi petrec week-end-ul într-o cabană la munte decât într-un hotel plin de lume
__Mă consider o persoană hotărâtă și independentă
__Țin un jurnal
__Sunt liber profesionist/ă sau cel puțin m-am gândit serios să dezvolt o afacere personală

Alte aspecte relevante:
..........................................................................................
..........................................................................................
..........................................................................................

7. Inteligența interpersonală

__Sunt genul de persoană la care ceilalți vin pentru sfaturi
__Prefer sporturile de echipă celor individuale
__Când am o problemă mai degrabă caut pe cineva care să mă ajute decât să o rezolv eu singur/ă
__Am cel puțin trei prieteni apropiați
__Îmi plac jocurile de societate (monopoly, bridge) mai mult decât cele individuale (jocuri video, solitaire)
__Îmi place să învăț pe alții ceea ce știu să fac
__Mă consider leader (sau alții mă consideră astfel)
__Mă simt confortabil în mijlocul unei mulțimi
__Îmi place să mă implic în activități cu nuanță socială la serviciu, biserică sau în comunitate

__Mai degrabă mi-aş petrece serile la o petrecere însufleţită, decât să stau singur/ă acasă

Alte aspecte relevante:

.................................................................................................

.................................................................................................

.................................................................................................



## MODELUL FELDER ŞI SILVERMAN

Un alt model integrativ al preferinţelor pentru învăţare este cel propus în 1988 de Richard Felder şi Linda Silverman, sub numele de indexul stilurilor de învăţare (*Index of Learning Styles* – ILS). Acest model conţine patru dimensiuni: activ-reflexiv, concret-intuitiv, vizual-verbal şi secvenţial-global.

*Persoanele active* reţin şi înţeleg informaţiile mai bine atunci când acţionează asupra acestora, prin discuţii, aplicându-le sau explicându-le altora. Aceste persoane preferă munca în grup. Le este dificil să asculte prelegeri stând nemişcaţi. Fraza care îi caracterizează este: să încercăm şi să vedem cum merge!

*Persoanele reflexive* preferă să se gândească la informaţii în linişte. Lucrează singuri şi le este şi lor dificil să asculte prelegeri fără a se mişca. Fraza care îi caracterizează este: mai întâi să ne gândim!

*Persoanele concrete* tind să înveţe factual, le place să rezolve problemele prin metode cunoscute. Nu agreează complicaţiile şi surprizele. Sunt meticuloşi şi deţin abilităţile necesare activităţilor practice. Sunt precauţi şi nu agreează cursurile în care legătura cu lumea reală nu este uşor vizibilă.

*Persoanele intuitive* preferă învăţarea prin descoperire, înţeleg cu uşurinţă conceptele noi, chiar dacă sunt abstracte. Lucrează rapid şi sunt creativi. Nu le place să memoreze informaţii şi să desfăşoare activităţi rutiniere.

*Persoanele vizuale* îşi amintesc mai bine ceea ce văd: ilustraţii, scheme, filme, demonstraţii.

*Persoanele verbale* reţin mai mult prin intermediul cuvintelor, a explicaţiilor scrise sau orale.

*Persoanele secvenţiale* realizează comprehesiunea în secvenţe lineare, unde fiecare pas decurge logic din cel

anterior. Urmează pattern-urile logice în rezolvarea de probleme.

*Persoanele globale* învață în salturi, reținând materialul aproape la întâmplare, fără a vedea conexiunile dintre părți. Rezolvă rapid probleme complexe, recombină elementele în modalități noi, odată ce au imaginea de ansamblu, dar pot întâmpina dificultăți în a explica cum au ajuns la rezultat.

Vom prezenta un chestionar pentru identificarea preferințelor pentru un anumit mod de învățare, adaptat după Richard Felder și Barbara Soloman (Barbara Soloman, Richard Felder, North Carolina State University).

**Indexul stilurilor de învățare**

*Încercuiți răspunsul care vi se potrivește. Alegeți un singur răspuns. Dacă vi se potrivesc și „a" și „b" alegeți situația care predomină.*

1. Înțeleg mai bine ceva după ce:
   a. pun în practică.
   b. reflectez.
2. Sunt considerat/ă mai degrabă:
   a. realist/ă.
   b. inovativ/ă.
3. Când mă gândesc la ceea ce am făcut ieri îmi amintesc mai ales:
   a. Imagini.
   b. cuvinte.
4. Am tendința să:
   a. înțeleg detaliile unui subiect, dar sunt confuz/ă asupra structurii sale generale.
   b. înțeleg structura generală a unui subiect, dar sunt confuz/ă asupra detaliilor.
5. Când învăț ceva nou îmi este de ajutor să:
   a. Vorbesc.
   b. mă gândesc.
6. Ca profesor aș prefera să predau un curs care are de-a face cu:
   a. fapte și situații din viața reală.
   b. idei și teorii.

7. Prefer să obțin informațiile noi prin:
   a. imagini, diagrame, figuri, hărți.
   b. instrucțiuni scrise sau verbale.
8. Odată ce am înțeles:
   a. toate părțile, înțeleg și întregul.
   b. întregul, înțeleg și părțile.
9. Când sunt într-un grup de studiu care lucrează la un material dificil:
   a. contribui cu idei.
   b. ascult.
10. Îmi este mai ușor să învăț:
   a. date concrete.
   b. concepte.
11. Într-o carte cu multe ilustrații prefer să:
   a. privesc imaginile cu atenție.
   b. mă concentrez asupra textului.
12. Când rezolv probleme de matematică:
   a. lucrez în ritmul meu, mă îndrept înspre soluție pas cu pas.
   b. văd imediat soluția, dar am dificultăți în a găsi pașii pentru a ajunge la rezultat.
13. În timpul cursurilor:
   a. am reușit să cunosc mulți colegi.
   b. nu am reușit să cunosc prea mulți colegi.
14. Când citesc texte științifice prefer un material care:
   a. mă învață lucruri noi sau îmi spune cum să fac ceva.
   b. îmi oferă idei noi asupra cărora să reflectez.
15. Îmi plac profesorii care:
   a. schițează figuri pe tablă.
   b. alocă mult timp explicațiilor.
16. Când analizez o povestire sau un roman:
   a. mă gândesc la evenimente și încerc să le combin pentru a înțelege tema.
   b. știu imediat care este tema și revin, după lectură, pentru a identifica elemente care demonstrează tema.
17. Când încep o problemă din tema de casă prefer să:
   a. încep lucrul imediat.
   b. încerc să înțeleg complet problema mai întâi.
18. Îmi place mai mult ideea de:

a. certitudine.
b. teorie.

19. Îmi amintesc mai bine ceea ce:
    a. văd.
    b. aud.

20. Este mult mai important pentru mine ca un instructor să:
    a. prezinte materialul în secvențe clare.
    b. ofere o viziune de ansamblu şi să coreleze materialul cu alte subiecte.

21. Prefer să învăț:
    a. într-un grup de studiu.
    b. singur/ă.

22. Prefer să fiu considerat/ă:
    a. atent/ă cu detaliile muncii mele.
    b. creativ/ă în modul în care îmi fac munca.

23. Când primesc instrucțiuni în privința unui loc necunoscut prefer:
    a. o hartă.
    b. instrucțiuni scrise.

24. Învăț:
    a. într-un ritm constant, dacă studiez voi înțelege.
    b. în salturi, uneori sunt confuz/ă şi apoi, deodată, totul face „clic".

25. Mai întâi prefer să:
    a. încerc lucrurile.
    b. mă gândesc cum voi proceda.

26. Când citesc de plăcere, îmi plac scriitorii care:
    a. se exprimă clar.
    b. se exprimă într-un mod creativ, interesant.

27. Când văd o diagramă sau o figură în clasă îmi voi aminti:
    a. imaginea.
    b. ceea ce instructorul a spus despre aceasta.

28. Când am de-a face cu un grupaj de informații mi se întâmplă să:
    a. mă concentrez asupra detaliilor, pierzând perspectiva.
    b. încerc să înțeleg perspectiva înainte de a intra în detalii.

29. Îmi amintesc mai uşor:
    a. ceea ce am făcut.
    b. la ce m-am gândit mult timp.

30. Când îndeplinesc o sarcină, prefer să:
   a. stăpânesc un mod de a o rezolva.
   b. vin cu modalități noi de rezolvare.
31. Când cineva îmi prezintă date prefer:
   a. figurile şi graficele.
   b. rezumatele scrise.
32. Când scriu o lucrare, sunt mai înclinat(ă):
   a. să lucrez (să mă gândesc sau să scriu) la introducerea lucrării şi să progresez în ordine.
   b. să lucrez (să mă gândesc sau să scriu) diferite părți ale lucrării şi apoi să le ordonez.
33. Când trebuie să lucrez la un proiect de grup, în primul rând vreau să:
   a. facem brainstorming de grup, unde fiecare contribuie cu idei.
   b. facem brainstorming individual, iar apoi să ne comparăm ideile în grup.
34. Mi se pare mai degrabă o laudă să afirm despre cineva că este:
   a. realist.
   b. imaginativ.
35. Când mă întâlnesc cu oameni la petreci, tind să îmi amintesc:
   a. cum arată.
   b. ce au spus despre ei înşişi.
36. Când învăț despre o temă nouă, prefer să:
   a. mă concentrez pe acea temă şi să învăț cât mai multe despre ea.
   b. încerc să fac legături între tema respectivă şi alte teme înrudite.
37. Oamenii tind să mă considere mai degrabă:
   a. exuberant(ă).
   b. rezervat(ă).
38. Prefer cursuri care pun accentul pe:
   a. materie concretă (date, cifre).
   b. materie abstractă (concepte, teorii).
39. Pentru a mă relaxa, prefer să:
   a. mă uit la televizor.
   b. citesc o carte.

40. Unii profesori îşi încep prelegerea cu o prezentare generală, evidențiind conținutul pe care urmează să îl predea. Astfel de prezentări:
    a. îmi sunt destul de utile.
    b. îmi sunt foarte utile.
41. Ideea de a efectua temă de casă în grup, cu o singură notă acordată întregului grup:
    a. îmi surâde.
    b. nu îmi surâde.
42. Când am de efectuat calcule lungi:
    a. tind să reiau toți paşii şi să îmi verific munca atent.
    b. găsesc că este obositor să verific şi trebuie să mă forțez să efectuez verificarea.
43. Tind să îmi amintesc locurile în care am fost:
    a. uşor şi destul de corect.
    b. cu greu şi fără prea multe detalii.
44. Când rezolvăm probleme în grup, probabil că mă voi gândi:
    a. la paşii care se succed în procesul rezolvării.
    b. la consecințele posibile sau aplicațiile soluției în mai multe domenii.

Fişă de calcul al scorului

1. Scrieți „1" în spațiile corespunzătoare întrebării din tabelul de mai jos (de exemplu, dacă ați răspuns „a" la întrebarea 3, puneți „1" în coloana „a" lângă întrebarea 3).
2. Calculați totalul pe coloane şi treceți valoarea în spațiile indicate.
3. Pentru fiecare din cele patru categorii, scădeți valoarea mai mică din valoarea mai mare. Treceți diferența (între 1 şi 11) şi litera (a sau b) la care ați totalizat scorul mai mare.

Exemplu: dacă ați totalizat 3 la a şi 8 la b, veți trece 5b (5 este diferența dintre 8 şi 3, iar „b" este litera corespunzătoare scorului mai mare).

| ACT/REF | | | CON/INT | | | VIZ/VER | | | SEC/GLO | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Î | a | b | Î | a | b | Î | a | b | Î | a | b |
| 1 | | | 2 | | | 3 | | | 4 | | |
| 5 | | | 6 | | | 7 | | | 8 | | |
| 9 | | | 10 | | | 11 | | | 12 | | |
| 13 | | | 14 | | | 15 | | | 16 | | |
| 17 | | | 18 | | | 19 | | | 20 | | |
| 21 | | | 22 | | | 23 | | | 24 | | |
| 25 | | | 26 | | | 27 | | | 28 | | |
| 29 | | | 30 | | | 31 | | | 32 | | |
| 33 | | | 34 | | | 35 | | | 36 | | |
| 37 | | | 38 | | | 39 | | | 40 | | |
| 41 | | | 42 | | | 43 | | | 44 | | |
| Total (sumă X-uri în fiecare coloană) | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| a ___ | b ___ | | a ___ | b ___ | | a ___ | b ___ | | a ___ | b ___ | |
| (mai mare – mai mic) + litera celei mai mari (vezi mai jos*) | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

Interpretarea scorului:

Dacă scorul se plasează între 1 şi 3, aveţi o uşoară preferinţă pentru una dintre cele două dimensiuni, însă sunteţi echilibrat. (De exemplu, 3a la categoria ACT/REF indică o preferinţă uşoară pentru învăţarea activă. 3b indică o preferinţă uşoară pentru învăţarea reflexivă.)

Dacă scorul se plasează între 5 şi 7, aveţi o preferinţă moderată pentru una dintre cele două dimensiuni şi învăţaţi mai uşor într-un mediu care favorizează acea dimensiune. Dacă scorul se plasează între 9 şi 11, aveţi o preferinţă puternică pentru una dintre cele două dimensiuni. Puteţi întâmpina dificultăţi reale într-un mediu care nu favorizează preferinţa dumneavoastră.

## DEZVOLTAREA ABILITĂŢILOR PERSONALE

Primul pas spre dezvoltarea abilităţilor personale îl constituie identificarea acestora, după care se stabilesc punctele puternice şi cele vulnerabile în funcţie de scopurile pe care le avem, apoi urmează centrarea pe aspectele pozitive şi planificarea activităţilor. Pentru identificarea abilităţilor personale în ceea ce priveşte potenţialul de învăţare sunt utile lecturile în domeniu, chestionarele de aptitudini, interese, preferinţe în învăţare, precum şi autoanaliza modului de învăţare practicat şi a rezultatelor la care duce acesta.

### ANALIZA SWOT

Un instrument eficient este analiza SWOT, prin care se pot identifica punctele tari şi punctele slabe care caracterizează un fenomen, o organizaţie sau un individ, precum şi posibilităţile de dezvoltare sau factorii de risc:

| | |
|---|---|
| Puncte tari | Nevoi/Puncte slabe |
| Oportunităţi | Riscuri/Ameninţări |

Denumirea acestui instrument provine de la iniţialele din limba engleză ale cuvintelor care constituie capul de tabel: S(trengths), W(eaknesses), O(pportunities) şi T(hreats). O variantă mai recentă a analizei SWOT, are acronimul SCOT, înlocuind punctele slabe cu nevoile de dezvoltare: C(hallenges). În acest mod se pune accent mai mare pe valoarea formativă şi nu doar diagnostică a acestui instrument.

Completarea matricii SWOT se realizează prin căutarea răspunsului la întrebări specifice fiecărui domeniu.

| **Puncte tari** | **Nevoi** |
|---|---|
| Ce calități mă avantajează?<br>Ce fac bine?<br>Ce calități apreciază ceilalți la mine? | Ce aş putea îmbunătăți?<br>Ce nu fac bine?<br>Ce ar trebui să evit? |
| **Oportunități** | **Riscuri** |
| Unde pot găsi oportunități care să mi se potrivească?<br>Care sunt orientările de interes pe care le conştientizez?<br>Cum mă avantajează schimbările care au loc? | Cu ce obstacole mă confrunt?<br>Schimbările din tehnologie îmi afectează afectivitatea?<br>Competențele pe care activitatea mea le reclamă sunt în schimbare? |

Spre exemplificare, vom prezenta o analiză SWOT aplicată pe unul dintre stilurile de învățare identificate de Honey şi Mumford.

| | **Puncte tari** | **Nevoi** |
|---|---|---|
| **Reflexivii** | Imaginație<br>Acordă semnificație experiențelor<br>Capacitate de reflecție | Orientare înspre acțiune<br>Management mai eficient al timpului<br>Dezvoltarea abilităților de lucru în grup |
| | **Oportunități** | **Riscuri** |
| | Cultura şi arta<br>Domeniul resurselor umane<br>Activități de consiliere | Munca de rutină<br>Detaşarea de realitatea concretă<br>Activități care solicită efort intens |

## ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ

Un alt instrument util în dezvoltarea abilităților de învățare este aplicarea constantă a modelului propus de Kolb. Acest model consideră că un ciclu de învățare s-a încheiat

atunci când au fost parcurse toate cele patru stiluri. (Vezi capitolul „Stiluri individuale de învățare").

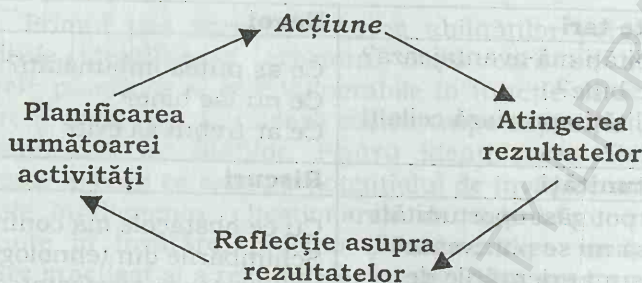



Figura 7 – Model de acțiune adaptat după Kolb

Pentru o experiență completă de învățare se porneşte întotdeauna de la acțiune, se observă rezultatele, se iau decizii şi se realizează planificarea următoarei experiențe.

## AUTOMATIZAREA COMPORTAMENTELOR DE ÎNVĂȚARE

Al treilea instrument în dezvoltarea personală este formarea şi automatizarea comportamentelor de învățare. Un comportament se achiziționează în patru paşi:

Incompetență inconştientă



Incompetență conştientă



Competență conştientă



Competență inconştientă

Primul pas se manifestă atunci când cineva nu ştie ce abilitate îi lipseşte. Cineva care învață să meargă pe bicicletă poate să nu ştie cum se frânează, chiar dacă are capacitatea de a-şi folosi mâinile şi picioarele simultan cu întoarcerea capului într-o parte sau în alta.

Al doilea pas se manifestă atunci când individul devine conştient de ceea ce nu ştie, îşi dă seama de ceea ce nu poate face. Cineva care învață cum se rezolvă ecuația de gradul doi

observă că există nişte puncte care trebuie parcurse şi că acestea se parcurg într-o anumită ordine.

Al treilea pas se manifestă atunci când competenţa poate fi demonstrată, individul este capabil să facă anumite lucruri, dar are nevoie să se gândească la acţiunile pe care le întreprinde, să revadă regulile de funcţionare şi aplicare. Cineva care învaţă să utilizeze e-mailul, se va gândi pe care imagine să apese atunci când vrea să citească, să trimită, să transfere în alt fişier sau să şteargă un mesaj.

Al patrulea pas se manifestă atunci când noul comportament intră în obişnuinţă, performarea lui nu mai necesită gândit asupra acţiunilor care trebuie efectuate. Individul se poate întreba cum de ceilalţi nu pot să facă acel lucru, atât de simplu. Uneori, este posibil chiar să uite că ştie un lucru sau cum se realizează acesta. Cineva care a învăţat să facă rezumatul unui text, nu va înţelege cum alţii nu sunt capabili să rezume corect un material. E posibil chiar să nu-şi mai amintească regulile rezumatului.

Automatizarea comportamentelor de învăţare duce la rezultate benefice în ceea ce priveşte înţelegerea informaţiilor, modul lor de structurare, aplicabilitatea lor etc. Există însă şi riscuri. Obiceiurile se întipăresc atât de bine în minte încât nu mai acceptăm altceva. O anecdotă cunoscută surprinde o altfel de situaţie: „Ce a făcut Pavlov după ce a murit câinele? L-a mai hrănit două săptămâni!”. Când ni se propune un alt mod de lucru suntem refractari pentru că nu se potriveşte cu ceea ce ştim noi, nu pentru că nu ar fi bun sau nu ni s-ar potrivi. Un alt risc este de a face confuzii. Nemaifiind necesar să ne gândim la ceea ce facem, ne putem focaliza atenţia pe altceva, uneori cu rezultate mai puţin bune: putem ajunge să formăm numărul de telefon pe tastele sistemului de alarmă, să introducem codul pin anterior deşi ne-am schimbat cardul etc.

Cunoaşterea acestor posibile erori cauzate de automatizarea comportamentelor de învăţare contribuie la prevenirea manifestării lor.

Dezvoltarea personală se realizează pornind de la autocunoaştere. Primul pas îl reprezintă formularea scopurilor personale, apoi urmează analiza stării iniţiale. Pe baza primelor două se stabilesc obiectivele de învăţare şi planul de acţiune. Estimarea corectă a resurselor şi efortului

necesar poate constitui în sine un obiectiv de învățare în dezvoltarea personală.

Modelele şi mentorii reprezintă puncte de reper care ajută la o formulare mai clară a scopurilor şi la acțiunea constantă pentru atingerea lor. Mentorul este o sursă de învățare valoroasă. Denumirea şi semnificațiile acesteia provin din opera poetului antic Homer. Mentor a fost profesorul lui Telemah, fiul lui Ulise, şi l-a ajutat pe acesta să deprindă meşteşugul armelor şi să facă față cu succes trecerii de la adolescență la maturitate. Fie că avem şansa să avem un mentor personal sau să devenim mentor pentru altcineva, cu toții reprezentăm puncte de reper pentru cei din jurul nostru. O coordonată importantă a valorii noastre o constituie alegerile pe care le facem.

Dezvoltarea personală este o activitate care se extinde pe parcursul întregii vieți.

## EXERCIŢII

Identificaţi-vă preferinţele pentru diferitele stiluri de învăţare, utilizând chestionarele prezentate în acest capitol.

Ce abilităţi credeţi că trebuie să-şi dezvolte o persoană dacă stilul său de învăţare este:

- Activ
- Reflexiv
- Teoretic
- Pragmatic

Realizaţi o descriere sintetică a diferitelor preferinţe pentru modalităţile de învăţare care vă caracterizează. Realizaţi o analiză SWOT a comportamentelor personale de învăţare.

Comparaţi stilul actual de învăţare cu stiluri practicate anterior. Identificaţi cauzele care au dus la schimbarea stilului de învăţare propriu.

Întocmiţi o listă cu situaţii de învăţare în care nu v-aţi simţit confortabil. Comparaţi aceste situaţii pentru a descoperi elementele comune. Gândiţi-vă la soluţii pentru acomodarea mediului.

Gândiţi-vă la o abilitate pe care o stăpâniţi bine. Rememoraţi etapele şi contextul în care aţi dobândit-o.

Stabiliţi-vă o listă cu câteva scopuri pe care doriţi să le urmăriţi în dezvoltarea personală.

Enumeraţi câteva persoane pe care le admiraţi. Care sunt trăsăturile comune ale acestor persoane? Ce trebuie să faceţi pentru a le dobândi şi dvs.?

Reflectaţi asupra ideii de a deveni sursă de învăţare pentru alţii. Cum se modifică organizarea propriei învăţări din această perspectivă?

## BIBLIOGRAFIE


1. Dale, M. (1993) – *Developing Management Skills. Techniques For Improving Learning and Performance*, Kogan Page Limited, London.
2. Dunn, R. şi Griggs, S. (1998) – *Learning Styles: Link between Teaching and Learning*, în Dunn şi Griggs, editori, Learning Styles and the Nursing Profession, NLN Press, New York.
3. Felder R.M. şi Silverman L.K. (1988) – *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*, în Engineering Education, *78*(7), 674-681 (1988).
4. Fleming, N.D. & Mills, C. (1992) – *Helping Students Understand How They Learn*. The Teaching Professor, Vol. 7 No. 4, Magma Publications, Madison, Wisconsin.
5. Gardner, H. (1991) – *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, BasicBooks, A Division of HarperCollins Publishers, New York.
6. Gardner, H. (1993) – *The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Fontana Press, An Inprint of Harper Collins Publishers, Second Edition, New York.
7. Kolb, D. (1981) – *The Learning Style inventory*, MA: McBer, Boston.
8. Kolb, D. (1984) – *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development*, Prentice Hall, Return, New Jersey.
9. Lazear, D. (1991) – *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*, IRI, Skylight Publishing, Inc. Palatine, IL.
10. McCarthy, B. (1987) – *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*. Barrington, IL, EXCEL, Inc.

# CAPITOLUL 2
# PLANIFICAREA ŞI MANAGEMENTUL ÎNVĂŢĂRII

## MANAGEMENTUL TIMPULUI ŞI AL RESURSELOR

Cultura europeană şi cea nord-americană percep timpul drept *cronos*, adică un timp care se scurge linear, secvenţial. Există însă spaţii culturale, în zona orientală, unde timpul este perceput drept *kairos*, adică un timp în care primează valoarea şi nu cronologia. Timpul cronologic este cel ale cărui unităţi de măsură sunt constante, pe când timpul valoric se raportează mai degrabă la modul în care trăim o anumită unitate de timp.

Percepţia asupra timpului şi a modului în care indivizii se raportează la el s-a modificat cu precădere datorită dezvoltării societăţii de tip industrial. Timpul reprezintă una dintre resursele majore ale învăţării, de aceea modul în care este percepu, şi investit contează şi se reflectă asupra rezultatelor învăţării.

Se pot identifica patru generaţii în evoluţia concepţiei despre organizarea timpului (Covey, 1998)ale căror note definitorii sunt:

- păstrarea evidenţei prin note şi liste
- încercarea de a privi în viitor prin indexuri, tabele şi agende
- stabilirea priorităţilor şi planificarea prin obiective
- mutarea centrului de interes dinspre timp spre menţinerea echilibrului dintre producţie şi capacitatea de producţie

La nivelul celei de-a patra generaţii, activităţile umane sunt grevate de doi factori: urgenţa şi importanţa. Urgenţa provoacă reacţii şi cere acţiune imediată. Importanţa înseamnă proactivism, acţiune pe linia obiectivelor personale semnificative.

Prin luarea în considerare a activităţilor noastre şi plasarea lor pe coordonatele urgenţei şi importanţei se conturează modelul managerial al timpului.

| Matricea managerială a timpului | Urgent | Nu e urgent |
|---|---|---|
| Important | I<br>Situații de criză<br>Probleme presante<br>Proiecte cu termen fix | II<br>Prevenție<br>Dezvoltarea capacității de producție<br>Menținerea relațiilor<br>Identificarea oportunităților<br>Planificare<br>Recreare |
| Neimportant | III<br>Întreruperi, apeluri telefonice<br>Corespondență, rapoarte<br>Întâlniri<br>Activități mărunte | IV<br>Muncă de rutină<br>Corespondență<br>Conversații telefonice<br>Timp irosit<br>Activități plăcute |

Tabel 20 – Matricea managerială a timpului

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul I se află sub incidența grijilor cotidiene, trăiesc în stres, sunt supraaglomerați, își dezvoltă capacitatea de management al crizelor. Acești oameni își petrec cea mai mare parte a timpului rezolvând crize, iar ca decompensare utilizează cadranul IV, neglijându-le pe celelalte. Printre riscurile acestui cadran se numără epuizarea și incapacitatea de ieși din cercul vicios al crizelor.

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul II sunt persoanele eficiente. Aceste persoane sesizează ocaziile și direcțiile de dezvoltare personală, sunt orientate înspre interdependență, planifică, au obiective clare, investesc în relații, în activități de menținere și de prevenție. Trec rar prin situații de criză și de maximă urgență. Sunt echilibrate și disciplinate, au viziune și sunt orientate către scop. În momentele de criză, dau dovadă de stăpânire de sine.

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul III sunt persoane reactive, care răspund urgențelor, crezând că

acestea sunt şi importante. Se dedică activităţilor pe termen scurt. Consideră ţelurile şi planurile ca fiind lipsite de valoare. Îşi dezvoltă capacitatea de management al crizelor, dar uneori îşi pierd controlul. Răspund la solicitările din exterior şi ajung adesea la reputaţia de a avea caracter cameleonic.

Persoanele care trăiesc preponderent în cadranul IV îşi irosesc potenţialul. Duc o viaţă iresponsabilă, bazată pe dependenţa de alte persoane sau de instituţii pentru trebuinţele de bază. Adesea îşi pierd locul de muncă şi îşi găsesc cu greu altul.

Pentru a accede la cadranul II, cel al eficienţei se începe prin extragerea timpului din cadranele III şi IV pentru al investi aici, se continuă cu dezvoltarea capacităţii de a spune „da” activităţilor din cadranul II şi „nu” acelor activităţi care sunt doar aparent urgente.

Stabilirea priorităţilor şi distincţia între ce este important şi ce este mai puţin important devine eficientă atunci când există o centrare pe principii, scopuri şi valori personale în care ne regăsim şi după care ne orientăm activitatea. De obicei, planificarea întâmpină rezistenţă, considerându-se că ar atrage după sine o anumită ancorare în lucruri în detrimentul oamenilor şi o anumită doză de rigiditate şi inhibare a spontaneităţii.

Menţinerea echilibrului între producţie şi capacitatea de producţie, ca regulă fundamentală în managementul timpului este eficientă pentru că:

- susţine centrarea pe principii (angajarea este reală nu formală)
- se bazează pe conştiinţa morală (apare libertatea de a subordona activitatea unor valori superioare, autentice)
- permite definirea unei misiuni personale (orientează activitatea zilnică)
- echilibrează viaţa (se definesc rolurile individului şi obiectivele specifice)
- permite o viziune de ansamblu (planificarea este săptămânală şi nu zilnică)

Alte resurse necesare pentru învăţare şi pentru activitatea de planificare a acesteia sunt: motivaţia, capacitatea de efort, rezistenţa la stres, capacitatea de atenţie şi concentrare, bioritmul, sursele de învăţare, experienţele

anterioare, tehnicile de învățare stăpânite, abilitățile metacognitive, abilitățile de gândire critică, stilul individual de învățare, resursele materiale.

## MOTIVAREA ŞI AUTOMOTIVAREA PENTRU ÎNVĂȚARE

O persoană care nu are motivație pentru învățare este o persoană care nu înțelege la ce îi este utilă această activitate, pentru că nu a reuşit încă să distingă ce efecte produce învățarea şi că aceasta reprezintă o investiție în viitor, în carieră, în ea însăşi.

Factori care dezvoltă motivația pentru învățare sunt (Dale, 1993) :

- o învățarea în sine
- o responsabilitatea
- o progresul în material
- o dezvoltarea
- o succesul
- o recunoaşterea
- o varietatea abilităților utilizate
- o identificarea cu sarcina de învățare
- o scopul
- o autonomia
- o feedback-ul

Prin crearea de contexte de învățare care să permită manifestarea factorilor anterior enumerați, motivarea pentru învățare va fi realizată. Unul dintre cele mai semnificative aspecte legate de motivație este lămurirea rostului învățării, stabilirea planurilor unde şi a motivelor pentru care este utilă.

Un instrument de automotivare este contractul de învățare. Acesta reprezintă un program individual de învățare, pentru care se ia un angajament în fața unei alte persoane. Structura (Dale, 1993) unui astfel de contract cuprinde:

- o partenerii
- o data intrării în vigoare
- o titlul (tema contractului)
- o obiectivele (ce se învață)
- o activitățile (cum se vor atinge obiectivele)
- o resursele (de ce este nevoie pentru a învăța, de unde se procură materialele)

- o evaluarea (cum se poate demonstra că învățarea s-a produs)
- o semnătura

## PROGRAMUL INDIVIDUAL DE ÎNVĂȚARE

Vom descrie două instrumente de planificare a învățării: planul de dezvoltare şi programul individual.

**Planul de dezvoltare** are o structură simplă, reprezentând o formă de planificare a activităților ce vor fi întreprinse în vederea atingerii unui obiectiv de învățare.

Structura planului de dezvoltare include:

- obiective
- activități
- criterii de autoevaluare

În unele planuri de dezvoltare se formulează un singur obiectiv, altele includ obiective multiple, cu condiția ca acestea să se refere la abilități dintr-o arie comună.

Activitățile reprezintă modalitatea prin care obiectivele se materializează. Ele au o succesiune logică şi pot fi centrate pe sarcini unice de învățare. La acest nivel, se iau în considerare timpul şi resursele necesare pentru achiziția unui grupaj de cunoştințe, formarea unei deprinderi sau dobândirea unui comportament.

Criteriile de autoevaluare sunt utile pentru monitorizarea progresului şi pentru a decide când se poate considera că obiectivele au fost realizate.

**Programul individual de învățare** reprezintă o modalitatea de proiectare şi realizare a învățării mai complexă. Etapele unui program individual de învățare sunt:

- cunoaşterea potențialului de învățare personal
- identificarea punctelor care necesită dezvoltare
- formularea obiectivelor de învățare
- planificarea activităților
- alegerea metodelor

- stabilirea criteriilor de reuşită
- realizarea programului.

Exemplu de program individual de învățare pentru dezvoltarea unei abilități:

| | |
|---|---|
| **Potențialul de învățare personal** | Stil de învățare reflexiv (după Honey și Mumford) |
| **Puncte care necesită dezvoltare** | Dezvoltarea abilităților de lucru în grup |
| **Obiective** | Participarea la activitățile unui grup de studiu<br>Implicarea în activitățile de grup din timpul cursurilor<br>Exprimarea constantă a opiniei |
| **Activități** | Constituirea unui grup de studiu<br>Exersarea mai multor roluri în grup<br>Discuții cu profesorii<br>Discuții cu colegii<br>Învățat cu un frate/soră |
| **Metode** | Discuții și dezbateri<br>Exersarea, experimentarea<br>Confruntarea organizatorilor cognitivi realizați individual cu cei ai altor persoane<br>Matricea managerială a timpului |
| **Criterii de reuşită** | Depăşirea rezervei de a lucra în grup<br>Grupul de studiu constituit funcționează cel puțin două luni<br>Performanțe şcolare bune |

Tabel 21 – Program individual de învățare exemplificat

Programul individual de învățare se poate realiza pentru a dobândi o abilitate care ține de dezvoltarea personală, pentru a eşalona activitatea de învățare din timpul semestrului, pentru organizarea activității de învățare din sesiunile de examene, pentru a învăța o anumită disciplină, pentru a structura activitatea dintr-o săptămână de studiu.

# ÎNVĂŢAREA PE TOATĂ DURATA VIEŢII

Creşterea continuă a cantităţii de informaţii, diversitatea situaţiilor din viaţa concretă, schimbările constante la nivel socio-profesional sunt factori care au dus la necesitatea extinderii duratei învăţării de-a lungul întregii vieţi. Învăţarea pe plan personal sau pentru practicarea unei profesii nu se finalizează odată cu sfârşitul anilor de şcoală. În aceste condiţii, formarea abilităţilor de învăţare şi amplificarea potenţialului intelectual individual devin responsabilităţi substanţiale ale educaţiei formale.

Pentru a face faţă eficient schimbărilor, învăţarea nu se sfârşeşte atunci când s-a atins un rezultat. Pentru a evita stagnarea, atunci când ne apropiem de atingerea unui obiectiv pe care ni l-am stabilit în învăţare, ne formulăm un alt obiectiv vizând o altă sarcină de învăţare. Aceasta este o măsură de precauţie pentru a preîntâmpina situaţiile de auto-suficienţă care pot apărea ca urmare a momentelor de succes în materializarea obiectivelor stabilite.

Charles Handy (2002) reprezintă grafic dinamica dezvoltării continue astfel:

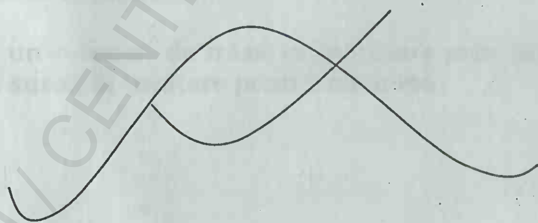


Figura 8 – Curba dezvoltării continue

Acest fel de a înţelege dinamica evoluţiei pune accent pe procesul acomodării continue a schemelor cognitive dobândite, ajustării cunoştinţelor, exersării comportamentelor şi dezvoltării abilităţilor. Momentul cel mai potrivit pentru a

începe noua activitate este cel în care activitatea anterioară este aproape de nivelul maxim al realizării. Aceasta înseamnă că s-au rezolvat majoritatea problemelor şi efortul necesar nu mai este atât de mare, astfel că o parte din resurse pot fi distribuite spre o altă activitate.

A ne construi pe noi înşine poate fi un scop major al învăţării, însă a ne construi pe noi înşine pentru a deveni surse ale învăţării altora este cel mai înalt scop al învăţării. Cunoştinţele noastre sunt cu atât mai valoroase cu cât contribuie mai consistent la progresul celor din jurul nostru.

## EXERCIȚII

Stabiliți-vă prioritățile pentru o săptămână. Ierarhizați-le, utilizând matricea Covey.

Formulați obiective pentru a dezvolta abilități pe care le stăpâniți mai puțin, dar de care considerați că aveți nevoie.

Identificați câteva metode de automotivare pentru învățare care vi se potrivesc.

Elaborați un plan de dezvoltare pentru achiziția unei tehnici de învățare.

Proiectați un program individual de învățare pentru o disciplină sau o perioadă de studiu (un semestru, o sesiune de examinări).

Gândiți-vă la situații în care ați învățat cu plăcere. Identificați factorii care v-au provocat o atitudine pozitivă. Întocmiți o listă cu elemente care vă motivează în activitatea de învățare.

Reflectați asupra tehnicilor de învățare pe care le cunoaşteți. Selectați-le pe cele care vă favorizează pentru accelerarea procesului de învățare.

Elaborați un inventar de trăsături necesare unei persoane ca să devină sursă de învățare pentru altcineva.

## BIBLIOGRAFIE


1. Covey, S.R. (1998) – *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*, All, Bucureşti.
2. Covey, S.R., Merrill, A.R. şi Merrill, R.R. (2000) – *Managementul timpului sau Cum ne stabilim prioritățile*, Allfa, Bucureşti.
3. Dale, M. (1993) – *Developing Management Skills. Techniques For Improving Learning and Performance*, Kogan Page Limited, London.
4. Handy, C. (2002) – *Elephants and Fleas: Is Your Organization Prepared for Change?* Leader to Leader, no. 24/2002, p. 29-33.

# EPILOG

## A ÎNVĂȚA ÎNVĂȚÂND PE ALȚII

*„Ai putea să mă înveți să zbor așa?" Pescărușul Jonathan tremura la gândul că va învinge din nou necunoscutul.*
*„Dacă vrei, sigur că te pot învăța."*
*„Vreau. Când începem?"*
*„Dacă vrei, putem începe chiar acum."*
*„Vreau să învăț să zbor ca tine!" spuse Jonathan, în timp ce ochii îi sticleau ciudat. „Spune-mi ce trebuie să fac."*
*Chiang vorbea încet și-l urmărea pe tânărul pescăruș cu multă atenție.*

.....................................................................................................

*Dar a venit și ziua când Chiang dispăru.*

.....................................................................................................

*Joasă și calmă, vocea îi pătrunse gândul, cerând un răspuns.*
*„Pescăruș Fletcher Lynd, vrei să zbori?"*
*„DA, VREAU SĂ ZBOR!"*

.....................................................................................................

*Pâlpâirea încetă. Pescărușul Jonathan dispăruse în văzduh.*
*Nu peste mult timp, Fletcher se ridică cu greu spre cer și dădu de un grup nou de elevi, gata pentru prima lor lecție.*

(Richard Bach, *Pescărușul Jonathan Livingstone*)

Profesorul-antrenor facilitează învățarea elevilor săi printr-un demers didactic ce-i implică pe aceștia conștient și activ.

Profesorul-antrenor crede în puterea educației, de aceea investighează permanent cum se poate realiza aceasta eficient, în raport cu cerințele societății în care trăiește și cu finalitățile educaționale.

Profesorul-antrenor își iubește și își respectă elevii și profesia, de aceea el învață constant și se autoperfecționează, pentru a se putea transforma pe sine în sursă de învățare și instrument al educației pentru elevii săi.

Este fezabil modelul profesorului-antrenor? Este cel puțin la fel de fezabil precum alte modele de profesor care s-au

impus de-a lungul istoriei educației: mentorul, maestrul, instructorul etc.

Este eficient modelul profesorului-antrenor? Este cel mai eficient model în contextul extinderii învățării pe toată durata vieții și al relativismului cunoașterii.

Este durabil modelul profesorului-antrenor? Se va menține atâta timp cât nu va apărea o reconsiderare a teoriilor asupra învățării dintr-o perspectivă mai bună.

Ce trebuie să faceți pentru a deveni profesor-antrenor? Pentru început, să respectați decalogul profesiei didactice eficiente. Primele nouă reguli vor fi prezentate mai jos, a zecea este alegerea și privilegiul fiecărui profesor-antrenor:

1. *Crede în puterea educației.*
2. *Construiește experiențe de învățare al căror rezultat este dezvoltarea potențialului intelectual al elevilor săi.*
3. *Utilizează strategii de predare care implică învățarea activă.*
4. *Practică transparența în formularea obiectivelor și a criteriilor de evaluare*
5. *Promovează învățarea eficientă și tehnicile de realizare a acesteia.*
6. *Conștientizează diversitatea elevilor săi și răspunde acesteia prin strategiile de predare pe care le folosește.*
7. *Este un gânditor critic și un practician reflexiv.*
8. *Își practică meseria cu profesionalism și se asigură că va transmite mai departe acel tekhne al profesiei didactice*
9. *Învață el însuși și se autoperfecționează constant.*

10. ...............................................................................

# REZUMAT

*Tehnica învăţării eficiente* abordează problematica învăţării din perspectiva ştiinţelor educaţiei, valorificând rezultate ale cercetărilor din psihologia învăţării.

*Introducerea la tehnică în învăţare* conturează un model de profesor – profesorul-antrenor – care este promotorul învăţării eficiente.

Partea întâi surprinde *Arhitectura învăţării umane,* pornind de la definirea învăţării, continuând cu prezentarea unei selecţii de teorii asupra învăţării şi încheind cu identificarea particularităţilor interindividuale care intervin în procesul învăţării.

Învăţarea eficientă este învăţarea activă, orientată către scop şi centrată pe rezultate măsurabile. Cele mai importante instrumente ale învăţării eficiente sunt gândirea critică şi strategiile metacognitive.

Teoriile învăţării sunt grupate în interiorul a patru paradigme: behaviorismul (condiţionarea clasică, conexionismul, condiţionarea operantă şi învăţarea prin imitaţie), cognitivismul (învăţarea prin intuiţie, învăţarea latentă, teoria dezvoltării şi organizatorii daţi în avans), constructivismul (constructivismul piagetian, zona proximei dezvoltări, formarea acţiunilor mentale, interacţionismul şi schema cognitivă), antrenamentul intelectual (gândirea laterală, diversificarea instrumentală şi gândirea critică).

Învăţarea este influenţată de factori interni şi externi. Aceştia se concretizează în: particularităţi de vârstă (dezvoltarea intelectuală, dezvoltarea morală, dezvoltarea psihosocială, dezvoltarea competenţei de simbolizare, dezvoltarea formelor de cunoaştere, dezvoltarea gândirii critice), particularităţi de gen, particularităţi culturale, particularităţi aptitudinale şi de interese. O idee importantă care decurge din acest capitol este necesitatea standardelor, dar respingerea standardizării.

Partea a doua prezintă un grupaj de *Tehnici de învăţare eficientă,* incluzând activitatea intelectuală, eficienţa în învăţare, sursele de învăţare şi utilizarea acestora.

Instrumentele de bază ale activităţii intelectuale sunt lectura şi scrierea. Lectura tradiţională are astăzi alternative,

sub forma lecturii electronice. Ritmul de lectură se poate accelera prin tehnici specifice. Redactarea de text este o abilitate intelectuală importantă care îmbracă forme diverse (fişa de lectură, jurnalul de lectură, prezentarea de carte, recenzia, referatul).

Eficienţa în învăţare se obţine prin integrarea a şase instrumente: luarea notiţelor, organizatorii cognitivi, logica şi argumentarea, strategiile de dezvoltare a gândirii critice, strategiile metacognitive şi mnemotehnicile. Fiecare dintre aceste şase instrumente este prezentat detaliat, împreună cu un grupaj de tehnici specifice.

Modalităţile de utilizare a surselor de învăţare sunt documentarea, investigaţia şi experimentarea, iar sursele sunt: cărţile, articolele, Internetul, profesorul, experţii, colegii, comunitatea, grupurile de studiu, experienţa personală.

Partea a treia priveşte *Sinele ca instrument şi scop al educaţiei*, centrându-se pe autocunoaştere, dezvoltare personală şi planificarea şi managementul învăţării.

Dezvoltarea personală începe cu o autoapreciere de sine corectă. Sunt redate câteva chestionare pentru identificarea preferinţelor personale în învăţare, împreună cu descrierea a diferite clasificări şi stiluri de învăţare. Urmează apoi câteva instrumente pentru dezvoltarea personală: analiza SWOT, învăţarea experienţială, automatizarea comportamentelor de învăţare.

Managementul învăţării eficiente începe cu managementul timpului. Motivarea şi automotivarea pentru învăţare sunt surprinse succint. Planul de dezvoltare şi programul individual de învăţare sunt două instrumente ale planificării eficiente a învăţării.

*Epilogul* rediscută modelul profesorului-antrenor, conturând un set orientativ de reguli ale activităţii sale profesionale.

Cea mai importantă idee promovată în *Tehnica învăţării eficiente* constă în construirea demersului pedagogic pornind de la particularităţile procesului de învăţare.

# ABSTRACT

*Efficient Learning Technique* approaches learning from the perspective of educational sciences, building on the results of research in educational psychology.

*Introduction to Learning Technique* outlines a model of teacher – the coach-teacher – who promotes efficient learning. Part I discusses the *Architecture of Human Learning*, including the definition of learning, a selection of learning theories, and concluding with the identification of inter-individual particularities that influence learning.

Efficient learning is active, purpose-driven and focused on measurable results. The most important instruments of efficient learning are critical thinking and metacognitive strategies.

The learning theories presented in the book are organized around four paradigms: behaviorism (classical conditioning, connexionism, operant conditioning and learning by imitation); cognitivism (insight, latent learning, development theory, advanced organizers); constructivism (Piaget's constructivism, zone of proximal development, development of mental actions, interactionism and cognitive schema); intellectual training (lateral thinking, instrumental enrichment and critical thinking).

Learning is influenced by internal and external factors. These are manifest in: particularities pertaining to age (intellectual development, moral development, psycho-social development, development of symbolization, development of forms of knowing, development of critical thinking), to gender, culture, skills and interests. The major idea that can be concluded form this chapter is the need for standards, but the rejection of standardization.

Part II presents a collection of Techniques of Efficient Learning, including intellectual activity, efficiency in learning, sources of learning and their use.

Reading and writing are the basic instruments of intellectual activity. There are alternatives to classical reading nowadays, i.e. electronic reading. The pace of reading can be accelerated by means of specific techniques. Writing is a

major intellectual skill that takes different forms (notes, reading diaries, reviews, essays, reports).

Efficiency in learning can be achieved by integrating six instruments: note-taking, cognitive organizers, logic and reasoning, strategies of developing critical thinking, metacognitive strategies and mnemotechniques. Each of the six instruments is described in detail, together with a grouping of specific techniques.

The means of using sources of learning are documentation, inquiry, and probing. The sources of learning are: books, articles, the Internet, teachers, experts, peers, the community, study groups, one's own experience.

Part III looks upon *Self as the Instrument and Purpose of Education*, focusing on self-knowledge, personal growth, and planning and management of learning.

Personal growth starts with an accurate self-assessment. Some questionnaires are provided for the identification of one's own preferred learning style, as well as the description of different classifications and learning style coordinates. The chapter also includes some tools for personal growth: the SWOT analysis, experiential learning, and learning behavior acquisition.

Management of efficient learning begins with time management. Motivation and self-motivation for learning are two instruments of planning efficient learning.

The Epilogue returns to the model of the coach-teacher, and includes a set of guiding principles of her professional activities.

The major idea promoted in *Efficient Learning Technique* is that one should build one's teaching on the particularities of the learning process.

# INDEX

G



H



I



J



K

Cartea de față este o [...] reconsiderare a rolului profesorului văzut ca antrenor și a tehnicilor de învățare eficientă. Ancorată în cercetări recente, ea invită, cu acribie și pertinență, la o nouă reflecție asupra propriilor noastre practici de predare. Căci nu este cale mai bună de a-ți spori expertiza într-un domeniu decât reflecția permanentă asupra propriei practici. Un profesor care este un practician reflexiv, care își construiește predarea pornind de la analiza învățării, este țelul oricărei pedagogii [...]

Mircea Miclea






ISBN 973–610–181–9